

Texto apresentado em:

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e Universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Estadual de Campinas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

Reinaldo Matias Fleuri

EDUCAÇÃO POPULAR

e

UNIVERSIDADE



Teses Nup

7

leuri
17 e

UFSC-CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES
NUP

Reinaldo Matias Fleuri

Educação Popular e Universidade

*Contradições e perspectivas emergentes nas experiências
de extensão universitária em educação popular da
Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987)*

UFSC - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES - NUP

2001

AGRADECIMENTO

*A Moacir Gadotti,
Ely Éser Barreto César,
Paulo Freire,
pelo companheirismo.
A Waldemar Siqueira Filho,
Iolani Vasconcelos,
Maria Luiza Macedo Abbud,
pela ajuda na revisão.
Ao Departamento de Filosofia da
Universidade Federal de Uberlândia,
ao CNPq e à CAPES, pelo inestimável
apoio.
Aos companheiros e às companheiras
a UNIMEP, do Projeto Periferia e do
ACTA, que partilharam o melhor de si
nos trabalhos de educação popular.
Aos amigos metodistas, nas pessoas
de Elias Boaventura e Acyr Goulart.
A Dionísia, Lilian e Leonardo, com
ternura.*

O autor

SUMÁRIO

Siglas utilizadas	09
Apresentação	13
Introdução	
Histórico do problema.....	15
Delimitação do problema.....	18
Metodologia.....	19
Plano da dissertação.....	21
Extensão Universitária em Educação popular	
Irrupção do movimento popular: desafio à universidade.....	23
Compromisso com as classes dominantes.....	25
Elitismo questionado.....	29
As diferentes faces da educação popular.....	33
Extensão universitária: espaço de contradições.....	37
Saber e poder.....	39
Em busca da comunidade	
A proposta educacional metodista.....	43
Compromisso com a comunidade.....	45
Universidade confessional e compromisso social.....	49
Criação dos Projetos Comunitários da UNIMEP.....	52
Assistencialismo e domesticação.....	57
O Primeiro Seminário sobre educação popular.....	59
O Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular.....	63
O Seminário sobre Saúde e Educação Popular.....	65
Academicismo e elitismo.....	68

Erupção da periferia	
Redefinição do Projeto Periferia em 1981.....	73
Expansão do Projeto Periferia em 1982.....	77
Burocratização do Projeto Periferia.....	84
Burocratização do Programa de Educação de Adultos.....	87
Conflitos no Projeto Periferia e centralização do poder.....	89
A criação do Núcleo de Ação Comunitária.....	97
Racionalismo e Dominação.....	100
A presença do movimento popular na universidade.....	101
Educação popular em debate.....	102
Redirecionamento dos projetos comunitários em 1983.....	106
Tentativa de reestruturação do Projeto Periferia.....	111
Crise e desarticulação do Projeto Periferia.....	121
Perspectivas contraditórias de educação popular.....	127
Companheiros de luta	
Apoio ao movimento popular.....	131
Assessoria às organizações populares de Piracicaba.....	140
A alfabetização de adultos.....	147
A comunicação popular.....	161
Educação popular e poder popular.....	167
Metodologia da educação popular.....	172
O ACTA e a universidade.....	176
Perspectivas do ACTA.....	181
Conclusão.....	189
Referências Bibliográficas.....	197
Documentos consultados	217

SIGLAS UTILIZADAS

- ABC** Ação Básica Cristã
ABE Associação Brasileira de Educação
ABI Associação Brasileira de Imprensa
ACTA Ação Cultural e Tecnologia Apropriada
ADH Assessoria de Direitos Humanos
ADUNIMEP Associação dos Docentes da UNIMEP
ANAMPOS Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
ANDE Associação Nacional de Educação
ANDES Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPEd Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASFAP Associação dos Favelados de Piracicaba
CBE Conferência Brasileira de Educação
CCA Curso de Capacitação de Alfabetizadores
CCBPS Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde
CCH Centro de Ciências Humanas
CEAS Centro de Estudos e Ação Social
CEB Comunidade Eclesial de Base
CECAP Companhia Estadual de Casas Para o Povo
CECOSNE Centro de Comunicação Social do Nordeste
CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEPLAR Fundação Campanha de Educação Popular
CFT Centro de Filosofia e Teologia
CGT Confederação Geral dos Trabalhadores
CICC Crítica Institucional e Criatividade Coletiva
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNES Consejo Nacional de Educación Superior (Nicarágua)
CODAE Coordenação de Atividade de Extensão (MEC)

COGEIME Conselho Geral de Instituições Metodistas de Ensino
CONCLAT Conferência das Classes Trabalhadoras
CONTAG Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura
CPB Confederação dos Professores do Brasil
CPC Centro Popular de Cultura
CPS Comitê Piracicabano de Solidariedade
CPV Centro Pastoral Vergueiro
CRUB Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CUT Central Única dos Trabalhadores
DA Diretoria Acadêmica
DAU Departamento de Assuntos Universitários (MEC)
FASUBRA Federação de Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FNT Frente Nacional do Trabalho
FONEP Fórum Nacional de Educação Popular
FOPOP Federação das Organizações Populares de Piracicaba
FOREP Fórum Regional de Educação Popular
GRAEP Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular
IAA Instituto do Açúcar e do Alcool
IAF Inter American Foundation (Fundação Interamericana)
IBRADES Instituto Brasileiro de Estudos Sociais
ICCO Interkerkelijk Coördinatie Commissie Ontwikkelingsprojecten (Comissão Intereclesiástica para Projetos de Desenvolvimento)
IEP Instituto Educacional Piracicabano
JUC Juventude Universitária Católica
LBA Legião Brasileira de Assistência
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP Movimento de Cultura Popular
MEB Movimento de Educação de Base
MEC Ministério de Educação e Cultura
MED Ministerio de Educación (Nicarágua)
MDB Movimento Democrático Brasileiro
MIP Movimento dos Inquilinos de Piracicaba
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAC Núcleo de Ação Comunitária
OAB Ordem dos Advogados do Brasil
PAIC Pronto Atendimento Integrado à Comunidade

PD Portaria do Diretor Geral do IEP
PDS Partido Democrático Social
PDT Partido Democrático Trabalhista
PEA Programa de Educação de Adultos
PEE Projeto de Educação Essencial
PMDB Partido Movimento Democrático Brasileiro
PP Projeto Periferia
PR Portaria do Reitor da UNIMEP
PT Partido dos Trabalhadores
PTB Partido Trabalhista Brasileiro
PUCSP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIEP Seminário Internacional de Educação Popular
SOPRAS Sociedade Presbiteriana de Assistência
UBES União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UCBC União Cristã Brasileira de Comunicação Social
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO United Nations Education Social and Cultural Organization
UDR União Democrática Ruralista
UNIMEP Universidade Metodista de Piracicaba
USAID United States Agency for International Development
USP Universidade de São Paulo
VV Documentos variados

Piracicaba, março de 2007.
Renato Mattos Fleuri

1. **SI, FLEURI, Renato Mattos.** No âmbito e face à educação popular. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, v.1, n.2, p.22-24, 1968. _____ Extensão Universitária em Educação Popular e Formação e Profissão. *Universidade*, v.3, n.5-6, p.69-73, 1969. _____ A proposta educacional metodista e a ideologia do Projeto Periferia da UNIMEP. *Revista Piracicaba*, v.3, n.5, p.75-82, 1969. _____ Contradições e perspectivas emergentes na extensão universitária em educação popular. *Contexto e Educação, Universidade de Jui*, v.3, n.20, p.47-54, 1990.

APRESENTAÇÃO

O que acontece quando uma universidade tenta promover educação popular? É esta uma pergunta que me intriga, como a tantos outros universitários que se pretendem compromissados com as causas históricas das classes populares.

Uma resposta ampla, para não cair no idealismo, só pode ser construída com base num conjunto de experiências concretas.

Ao relatar aspectos da prática da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e ensaiar a análise de algumas questões, pretendo oferecer minha parcela de contribuição para o estudo do assunto.

O presente texto é uma reapresentação de minha tese de doutorado. A partir de críticas de amigos e dos examinadores, resolvi manter seu caráter eminentemente narrativo, retratando informações colhidas em documentos primários. Todavia, para tornar a leitura menos árdua, resumi detalhes e inferências mais polêmicas, já discutidos em artigos de *Revistas Científicas*¹.

Convém salientar, ainda, que a análise de algumas contradições e perspectivas - como as que dizem respeito às relações de saber e de poder na universidade e na educação popular - é, neste livro, apenas esboçada. Seu aprofundamento vem sendo realizado através de outros debates e trabalhos de que vimos participando no decurso destes 12 anos posteriores à defesa desta tese.

Florianópolis, março de 2001.

Reinaldo Matias Fleuri

1 Cf. FLEURI, Reinaldo Matias. As diferentes faces da educação popular. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, v.1, n.2, p.22-24, 1988; _____. Extensão Universitária em Educação Popular. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.3, n.5-6, p.59-73, 1989; _____. A proposta educacional metodista e a ideologia do Projeto Periferia da UNIMEP. *Impulso*, Piracicaba, v.3, n.5, p.75-82, 1989. _____. Contradições e perspectivas emergentes na extensão universitária em educação popular. *Contexto e Educação*, Universidade de Ijuí, v.5, n.20, p.47-54, 1990.

INTRODUÇÃO

"É muito melhor contar a história que estamos fazendo. E ela será sempre nova".

Roberto Freire e Fausto Brito

Histórico do problema

Meu interesse pelo tema "Educação popular e universidade" configura-se ao concluir minha tese de mestrado, em 1978. Analisando as exigências pedagógicas para a formação da consciência crítica na universidade, verifico a necessidade de não só promover uma relação pedagógica dialogal mas, sobretudo, sua vinculação com a práxis social (FLEURI, 1978). Daí por diante, procuro contribuir com minha prática profissional para criar laços entre universidade e movimentos populares.

A preocupação com este assunto não decorre, entretanto, de uma iniciativa isolada, nem de constatações meramente teóricas. Ela surge na conjuntura social brasileira dos anos 70, em que a ditadura militar começa a recuar, propondo a "distensão" e a "abertura" frente à pressão de movimentos sociais vigorosos. A atuação de instituições como a Igreja Católica, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa prepara caminho para a irrupção de movimentos populares, eclesiais, estudantis, partidários e sindicais, que chegam a se manifestar em amplas mobilizações de massa (ALVES, 1984:225-314). Estes movimentos sociais encontram eco em diversas instituições, inclusive nos debates e eventos ocorridos em algumas universidades, como a PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), onde iniciei os estudos pós-graduados em 1972 e comecei a trabalhar como professor em 1977.

Tais circunstâncias impelem-me a colaborar com grupos de assessoria e de pesquisa em educação popular e, ao mesmo tempo, contribuir para a crítica

e reformulação das estruturas de ensino universitário, de modo particular do Ciclo Básico da PUCSP (FLEURI, 1978; 1982).

Quando a Universidade Metodista de Piracicaba, em 1983, me convida a participar da discussão de seus projetos de extensão em educação popular, fico entusiasmado com a perspectiva de me inserir num processo em que uma universidade como um todo tenta se articular estruturalmente com o movimento popular.

Nesse debate - inflamado em 1981 em seminários com Carlos Rodrigues Brandão, arejado no Seminário Internacional de Educação Popular, aprofundado no Ciclo de Estudos com Paulo Freire em 1983 e ampliado durante os anos subseqüentes no Fórum Nacional de Educação Popular (FONEP) - emergem contradições que colocam em cheque a possibilidade, em nosso contexto, de a universidade promover a educação popular numa perspectiva de apoio à construção da hegemonia das classes populares.

Sendo a universidade uma instituição historicamente comprometida com os interesses da burguesia, como pode, agora, aliar-se às classes populares?

E mesmo quando grupos afinados política e ideologicamente com os interesses populares conquistam a hegemonia em certas universidades, como superar a contradição entre o saber-poder acadêmico e o saber-poder popular? Ou seja, como pode a universidade, uma instituição burocrática, promover a educação popular que favoreça a construção do poder popular, o qual pressupõe uma dinâmica essencialmente democrática?

E, se a universidade vem sendo condicionada a transmitir uma ciência fragmentada e desvinculada da práxis social, como podem o ensino, a pesquisa e a extensão acadêmicas promover o saber popular, elaborado pelas classes subalternas a partir e em função de suas lutas de resistência ou de sua práxis revolucionária?

Questões como estas - levantadas com freqüência por setores da UNIMEP nestes últimos dez anos, tanto em seus debates internos, quanto com outras entidades - são também colocadas por vários outros grupos ligados a universidades como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Católica de Goiás, Universidade de Ijuí (RS), entre outras.

Este assunto adquire maior relevo ainda quando os próprios movimentos populares reivindicam a criação de universidades populares, como é o caso do intenso debate ocorrido no primeiro semestre de 1987 em torno da criação de uma universidade pública na Zona Leste da cidade de São Paulo, uma proposta nascida como reivindicação popular e assumida como projeto político do governo estadual e municipal (CEDI, 1987).

A contraditória relação entre universidade e educação popular é uma questão que passa a fazer parte da própria estrutura universitária desde quando esta assume, enquanto tarefa sua, a extensão, ao lado do ensino e da pesquisa.

Enquanto o ensino e a pesquisa vêm tradicionalmente sendo dirigidos a uma elite, a extensão é proposta como o meio de ampliar seus benefícios diretamente a setores sociais mais amplos. Lembrada desde o início do século por universidades brasileiras como forma de se viabilizar o seu compromisso social para com a maioria da população, a extensão é revitalizada pelo movimento estudantil no início da década de 60, através de sua participação em movimentos de cultura e educação popular, e posteriormente “disciplinada” pela lei 5540/68 e pelas diretrizes traçadas pelo MEC, segundo a óptica das classes que conquistam o poder após o golpe militar de 64, dando origem a iniciativas como o Projeto Rondon e CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária).

Contra a tendência dominante que faz da extensão uma atividade assistencialista e desarticuladora das classes populares, reagem grupos de universitários, sobretudo na segunda metade dos anos 70, após terem sido silenciados em 1968. Estes grupos querem ver, no espaço institucional da extensão, uma brecha para promover serviços de apoio ao movimento popular e, ao mesmo tempo, provocar mudanças na estrutura da universidade.

As intenções destes últimos correspondem, ao menos parcialmente, a esperanças de movimentos populares que reivindicam ou tentam criar meios para se apropriar do conhecimento científico e técnico que lhes sirva como instrumento para avançar na conquista do controle sobre o processo produtivo.

Tal porfia revela-se nas escolas partidárias e sindicais criadas e geridas por trabalhadores no início do século XX. Direção semelhante assumem as lutas por escola pública e gratuita, iniciadas e conduzidas principalmente por setores liberais, desde fim do século IXX, alcançando alguns picos em vários momentos de nossa história e permanecendo, ainda hoje, uma bandeira aglutinadora de vários movimentos sociais.

Da mesma forma, é pelo fato de corresponderem a necessidades objetivas das lutas populares de resistência à exploração e à dominação capitalista, que vem se proliferando grupos e entidades de assessoria à educação popular, embora sob auspícios de movimentos estudantis, de Igrejas, ou mesmo de órgãos governamentais que, por vezes, atuam de maneira assistencialista e manipuladora.

O esforço da classe dominante por controlar a universidade, contrariando as lutas populares pela democratização do ensino, atesta a importância dessa instituição como palco da luta de classes.

Por um lado, o processo de privatização do ensino, imposto pela política educacional nestes últimos vinte anos contribui para elitizar cada vez mais a universidade, restringindo-lhe o acesso a apenas uma parcela da classe média, facilmente cooptável e manipulável pela burguesia. Mas a elitização da universidade decorre não só de seu restrito número de vagas: resulta sobretudo de seu caráter burocrático que determina a reprodução de um saber fragmentado e desvinculado da práxis social, facilitador da dominação e dificultador da transformação social.

Por outro lado, a luta popular pelo ensino público e gratuito não se limita à busca de ampliação do número de vagas. Ela visa a colocar todo o sistema de ensino, inclusive a universidade, a serviço da construção do poder popular. Neste sentido a criação da universidade pública e popular implica necessariamente a reformulação de sua estrutura de poder e de seus processos de saber, consoante as lutas mais amplas da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, a extensão universitária é pensada como uma estratégia para unir os processos de transformação estrutural da universidade aos da sociedade.

Assim, no limiar entre universidade e educação popular, situado em atividades de extensão universitária, confrontam-se, de um lado, o projeto da burguesia que precisa cooptar e domesticar a classe trabalhadora e, de outro lado, a luta desta por se apropriar do saber científico e técnico necessário à construção do poder popular. Tal peleja confere particular relevância e atualidade ao tema e ao problema aqui focalizados.

Delimitação do problema

A extensão universitária em educação popular apresenta-se como um espaço de conflito ideológico e institucional onde emerge a contradição entre o saber erudito e o saber popular, que se liga à contradição entre o poder dominante e o poder popular. Estas contradições constituem, especificamente, o problema que pretendo discutir.

Minha preocupação com tal questão surge, porém, anteriormente à leitura bibliográfica relativa à universidade e à educação popular. Nasce no decorrer de práticas situadas e datadas, configurando-se com maior clareza a partir de minha inserção em alguns momentos das experiências de extensão universitária desenvolvidas pela Universidade Metodista de Piracicaba.

Este contexto concreto, portanto, é o referencial histórico que me oferece melhores condições para uma compreensão do problema. E como estas experiências

têm suas origens em 1978 e manifestam suas características mais significativas sobretudo no Projeto Periferia e no Projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), dirijo minha atenção especialmente sobre estes dois projetos, na tentativa de recuperar e discutir o seu processo histórico no período de 1978 a 1987.

Desta maneira, a presente pesquisa limita seu objeto às experiências de extensão em educação popular de uma universidade num determinado período, buscando captar a compreensão que a comunidade acadêmica elabora sobre as contradições entre o seu tipo de poder e de saber e o tipo de saber e de poder que desponta nos movimentos populares.

Em suma, esta pesquisa quer contribuir para o debate sobre a questão do saber e do poder enfrentada nas experiências de extensão universitária em educação popular realizadas entre 1978 e 1987 na Universidade Metodista de Piracicaba.

O registro histórico destas experiências, assim como o ensaio de análises a respeito das contradições relativas ao saber e ao poder nelas emergentes, pode ser um modesto instrumento para o processo de avaliação que os próprios grupos vêm realizando sobre esta sua prática e, quem sabe, também para outros grupos que atuam no limiar entre universidade e educação popular.

Metodologia

O próprio objetivo - o de contribuir para a compreensão e superação de contradições manifestas numa determinada prática - estabelece os parâmetros da metodologia a ser utilizada.

O ponto de partida deste trabalho teórico é a prática. Ao recuperar o caminho traçado por esta, a pesquisa procura identificar suas contradições principais, verificando como elas aparecem e como são ou podem ser superadas. Com isso, a teoria indica um sentido, uma direção concreta da prática. Mas a verdade e a validade desta orientação verifica-se na própria prática.

Assim, a investigação, na medida em que procura explicitar as contradições da realidade, tomando a prática como ponto de partida, finalidade e critério de verdade da teoria, incorpora em sua metodologia os princípios da concepção histórico-dialética (VÁSQUEZ, 1968; GADOTTI, 1983; JARA, 1985).

Entretanto, como observa MARX, é "necessário distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real" (MARX, 1983:20).

Durante a *pesquisa*, tentei compreender o processo histórico em foco, tomando como parâmetros quatro dimensões da prática.

A primeira dimensão é a dos “fatos”. A partir da leitura de documentos primários, complementada por entrevistas com participantes do Projeto Periferia e do ACTA, procurei entender a sucessão dos fatos e eventos ocorridos nos últimos dez anos. Neste sentido, esforcei-me por fazer uma recuperação historiográfica que, mesmo sob pena de se tornar minuciosa demais, pudesse registrar dados para posteriores investigações.

A segunda dimensão é a “ideológica”, ou seja, o modo como os próprios sujeitos interpretam sua prática. Serviram-me de fontes especialmente os relatos de debates e de avaliações que tiveram lugar durante a década.

A terceira dimensão, a que chamamos de “lógico-epistemológica”, refere-se à compreensão das contradições emergentes no processo. Como instrumento para esta abordagem, usei um referencial elaborado a partir de bibliografia multidisciplinar.

Por fim, a dimensão “ético-política” refere-se aos objetivos perseguidos pela prática dos grupos e das classes sociais, cujo confronto concreto determina o sentido histórico da prática social. Para explicitar o sentido ético-político das práticas focalizadas, procurei verificar os objetivos e os sujeitos históricos com que elas se identificam.

Ao cabo do processo investigatório, expus a percepção resultante destes enfoques através de uma narração, na tentativa de proporcionar uma visão histórica das experiências em questão.

A *exposição* não é, pois, uma construção *a priori*, mas o registro de uma compreensão que vem sendo elaborada a partir e em função do diálogo entre agentes de determinados projetos de extensão universitária em educação popular. Neste sentido, o presente trabalho representa um momento e um instrumento do processo histórico de grupos determinados. Trata-se de uma tentativa de recuperação do saber elaborado coletivamente com a intenção de favorecer a sua apropriação pelos próprios autores, que podem utilizá-lo como instrumento para compreender e conduzir sua prática.

Dentro desta perspectiva, é preciso ter claro que esta dissertação traz limitações: as dimensões factual e ideológica das experiências são aqui apresentadas de maneira bem mais detida do que as dimensões lógica e ética; além disso, os fatos são focalizados prioritariamente a partir do ponto de vista dos universitários que neles tomaram parte. Espera-se, no entanto, que o confronto com outros estudos possa ampliar as contribuições e superar os limites deste.

Plano da dissertação

Os dados levantados nesta pesquisa indicam que os primeiros projetos comunitários da UNIMEP desejam prestar assistência médica e social à comunidade universitária e à população (Pronto Atendimento Integrado à Comunidade), assim como criar pré-escolas nos subúrbios de Piracicaba (Projeto Periferia).

Os debates realizados sobre estes projetos, questionam seu caráter assistencialista e explicitam a necessidade de integração tanto com os setores acadêmicos da universidade, quanto com os movimentos populares.

Surgem, a partir destes debates, propostas de educação de adultos, comunicação e assistência social que, com a crise e desagregação dos primeiros projetos comunitários, são recuperadas pelo projeto ACTA (Ação Cultural e Tecnologia Apropriada) e desenvolvidas em função da assessoria à Associação dos Favelados de Piracicaba (ASFAP).

Nesta direção, ampliam-se e diversificam-se atividades na área de alfabetização de adultos, comunicação popular, recuperação da tecnologia apropriada, capacitação de líderes populares, assessoria jurídica e administrativa, estendendo-se estes serviços também a outras associações comunitárias locais. Ao mesmo tempo, procura-se articular estas atividades com setores da universidade e ampliar laços com outros grupos dedicados à educação popular através, inclusive, de vários seminários.

Para contextualizar a experiência da UNIMEP, o primeiro capítulo retoma alguns momentos significativos da relação entre extensão universitária e educação popular na história da universidade brasileira.

O segundo capítulo expõe, à luz da proposta educacional metodista, o processo de implantação dos projetos comunitários da UNIMEP entre 1979 e 1981, assim como as primeiras discussões acadêmicas sobre seu sentido.

Já o terceiro capítulo retrata o processo de expansão e consolidação organizacional do Projeto Periferia em 1981 e 1982, assim como a crise que enfrenta, a partir de 1983, quando amplos debates e alianças com organizações populares excitam perspectivas contraditórias de educação popular.

O capítulo quarto, enfim, apresenta o surgimento, a partir de 1983, das propostas do ACTA, que pretendem contribuir para fortalecer o poder e o saber populares.

As conclusões finais resgatam a narrativa e a discussão feitas no decorrer da dissertação, de modo a se explicitar sinteticamente contradições e perspectivas que aparecem nas experiências de extensão universitária em educação popular da UNIMEP.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO POPULAR

*"Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar".*

Antonio Machado

Irrupção do movimento popular: desafio à universidade

Dia 22 de setembro de 1977. A União Nacional dos Estudantes (UNE) realiza uma reunião secreta nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para eleger representantes encarregados de reorganizar a entidade. Em seguida, decidem fazer uma comemoração aberta no auditório da universidade. A polícia reprime violentamente, tal como o havia feito com manifestações estudantis que eclodiam anteriormente na capital paulistana e em várias regiões do país.

A sociedade civil começa a vencer o medo e o imobilismo imposto pela ditadura. O golpe militar de 1964 havia desbaratado o movimento popular nascente na república populista, silenciando a partir de 1969 a rebeldia estudantil e aniquilando os grupos guerrilheiros. A insatisfação popular começa a se manifestar em 1974 contra a dura repressão desfechada no governo Médici. É o que se evidencia nas vitórias eleitorais conferidas pelo povo ao partido formal de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A seguir, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) da Igreja Católica, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) emprestam seu quadro institucional para servir como caixas de ressonância da voz dos setores de oposição silenciados pela repressão policial. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começam a ser quebrados e a sociedade civil ensaia reações que forçam os militares, para preservar o Estado de Segurança Nacional, a proporem a "distensão", no governo Geisel, e a "abertura", com Figueiredo (ALVES, 1984:185-314).

Emergem os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores e nas comunidades eclesiais de base (CEBs). Irrompe um novo movimento sindical nas greves de 1978, 1979 e 1980 que, iniciadas na zona metropolitana de São Paulo contagiam o resto do país. Irrompe no cenário nacional o movimento popular, representado pelos movimentos operários e sindicais, pelos movimentos ligados aos bairros, ao consumo, às questões agrária, indígena, racial, etc. (cf WANDERLEY, 1980:71). As organizações nacionais de trabalhadores ganham alento, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Conferência das Classes Trabalhadoras (CONCLAT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS).

A lei de anistia de 1979 permite o retorno ao país dos exilados e a recuperação dos direitos políticos dos líderes cassados. A lei da reforma partidária, do mesmo ano, permite a criação de novos partidos políticos, subordinados, porém, a regulamentos que favorecem a vitória do partido do governo nas eleições seguintes. Entretanto, a ampliação do debate público enseja a politização das massas que se mobilizam intensamente em alguns momentos, como no Movimento do Custo de Vida (1978) e no movimento pró-eleições diretas (1984).

A partir de 1977, alguns grupos e setores de universidades (como Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica de Goiás, Universidade Metodista de Piracicaba, além de outras), fazem eco ao movimento popular e reacendem a discussão em torno da “educação popular”, cuja efervescência do período de 1961-64 havia sido reprimida. Ao mesmo tempo, tomam iniciativas e promovem projetos de assessoria aos movimentos populares, juntando-se aos esforços de inúmeros centros de comunicação, assessoria e educação popular que despontam na época.

Neste contexto, a extensão universitária, tradicionalmente desenvolvida de maneira precária e assistencialista, começa a ser repensada como um espaço institucional estratégico para que a universidade possa desenvolver atividades comprometidas com as organizações populares e, com isso, impelir processos de mudança na própria estrutura universitária.

Quixotismo?

À primeira vista, a tradição das universidades brasileiras e a própria situação atual parecem indicar resposta afirmativa.

Compromisso com as classes dominantes

A primeira experiência de extensão universitária no Brasil é realizada pela Universidade Livre de São Paulo, que funciona entre 1911 a 1917. Realizam-se conferências semanais, abertas ao público, sobre os mais variados temas que, porém, em nada se referem às lutas de classes que nessa época eclodem em greves e repressões policiais. Tais iniciativas da universidade são, assim, ignoradas pelas classes populares. Na realidade, estas *“primeiras experiências extensionistas aconteceram mais por um ato de vontade ou ‘idealismo’ de segmentos da comunidade acadêmica universitária do que em função ou a partir dos interesses e necessidades da população a que se destinavam”* (FAGUNDES, 1985:29).

Uma segunda experiência de extensão universitária é realizada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, instituída em 1926 segundo o modelo dos Land Grant Colleges norte-americanos, voltados para a prestação de serviços ao meio rural (GURGEL, 1986:59-63). A proposta de extensão rural obtém neste ano vasta repercussão, em grande parte devido à difusão das idéias da Escola Nova, que preconizam uma educação adaptada ao indivíduo e ao seu meio. Já em 1929, a Escola de Viçosa realiza a primeira “Semana do Fazendeiro”, com a finalidade de levar assistência técnica aos proprietários agrícolas. A experiência obtém tal êxito que ainda hoje é repetida.

As experiências de extensão universitária surgidas até 1930 encontram-se, pois, ligadas aos interesses e à ideologia das classes dominantes, ou prestando serviços aos proprietários rurais (como na Escola de Viçosa) ou oferecendo informações para satisfazer à curiosidade das elites (como na Universidade Livre de São Paulo). A proibição de *“propaganda política, religiosa, comercial ou polêmica de caráter pessoal”* (in:CUNHA, 1978:182) nas atividades extensionistas desta universidade, revelam a sua desvinculação dos problemas vividos pelas classes populares na época. Tanto as lutas travadas pelos trabalhadores, quanto suas iniciativas educacionais (como as escolas partidárias e sindicais criadas pelos anarquistas e socialistas na década de 20) não encontram o menor apoio de segmentos universitários.

O incipiente processo de industrialização do início do século XX, é ampliado durante a Primeira Grande Guerra e ganha forte impulso após a crise de 1929. Na luta pela hegemonia, a burguesia industrial inicialmente busca apoio no voto popular, para combater a oligarquia agrária. Neste contexto, ganha vigor a reivindicação de escola pública assumida pela Associação Brasileira de Educação

(1924) e pelo “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*” (1932), que conseguem inseri-la na Carta Constitucional de 1934.

Com a revolução de 1930, porém, o Estado inicia um processo de centralização da vida política e administrativa do país. O controle estatal da educação aprofunda-se com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930 e através das reformas por este promovidas no ensino superior e secundário.

Nesta perspectiva centralizadora é que o Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto n.19.851, de 11 de abril de 1931) faz a primeira menção legal à extensão. Esta deve ser feita por meio de cursos e conferências que “*destinam-se, principalmente, à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardam os altos interesses nacionais*” (Art.42, paragr. 1, *apud* FÁVERO,1980:160).

A extensão é, pois, pensada como portadora de soluções para os problemas sociais e como veículo de ‘idéias e princípios’, pautados nos ‘altos interesses nacionais’, aos quais devem subordinar-se as aspirações e necessidades da sociedade como um todo. Nestas formulações, os interesses nacionais encobrem e, ao mesmo tempo, identificam-se com os interesses da classe hegemônica, que serve-se da educação para interiorizar seus valores nas classes subalternas. (...) Com efeito, a Revolução de 30, que conduzira ao poder uma nova fração da classe dominante, precisava, para consolidar a sua hegemonia, respaldar-se na persuasão e no consenso da sociedade civil (FAGUNDES,1985:36;37).

A educação aparece como um fator importante na conquista da hegemonia política também para as tradicionais oligarquias paulistas. Estas, derrotadas na Insurreição Constitucionalista de 1932, coligam-se sob a liderança de jornalistas (O Estado de São Paulo), políticos e intelectuais liberais, para fundar a Universidade de São Paulo (USP) em 1934. “*Vencidos pelas armas - afirma Júlio Mesquita Filho, participante da criação da USP (apud FÁVERO,1980:60) - sabíamos que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da Federação*”.

Segundo a concepção educacional dos fundadores da USP, a universidade teria a função de formar a elite dirigente, enquanto o ensino primário deve formar as

massas e o ensino secundário, as “classes médias”. A discriminação feita entre a formação escolar da elite e a formação escolar das classes médias e populares, para a ideologia liberal imperante, não contradiz seu propalado ideal democrático. Educação da elite e educação das massas, com efeito, seriam complementares na construção da nação democrática, pois “*seriam duas faces de um único problema, o da formação da cultura nacional*” (CARDOSO,1982:30). Além do mais - como ressalta ainda Irene CARDOSO - justifica-se o caráter democrático da elite tanto porque ela “*se renova e se recruta em todas as camadas sociais*”, quanto porque coloca a ciência ao “*alcance do povo*”.

Eis aqui a função da extensão universitária, inserida por estes intelectuais liberais entre os objetivos da Universidade de São Paulo: “*realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres*” (Decreto n. 6.283, de 25.jan.1934, art. 2, alínea d.; *apud* FÁVERO,1980:179).

Esta mesma função é assumida pela Universidade do Distrito Federal, fundada um ano depois. Entre seus fins, encontra-se o de “*propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular*” (Decreto n. 5.513, de 04 de abril de 1935, art. 2, alínea c; *apud* FÁVERO,1980:192)

A extensão é, aqui, cognominada de “popular”. Mas, na prática, participam destas atividades apenas profissionais da elite, já pertencentes à universidade ou por ela formados. Como observa José FAGUNDES,

as atividades de extensão (sempre episódicas), embora se propusessem levar os benefícios da universidade até aqueles que a esta não tinham acesso, primaram pela sua desvinculação das necessidades objetivas da população a ser atingida. Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão - que seria uma modalidade de ampliar os compromissos sociais da universidade - acabou sendo feita em nome das classes subalternas, mas em benefício das classes dominantes (FAGUNDES,1985:43).

A extensão universitária, do ponto de vista institucional, mantém basicamente esta mesma conotação durante o Estado Novo (quando a universidade brasileira pouco se amplia) e durante República Populista (o período 1946-64, em que a universidade se expande consideravelmente), sendo seu elitismo questionado pelo movimento estudantil sobretudo entre 1960 e 1964. A

Reforma Universitária de 1968, recalçando as reivindicações estudantis, repropõe a extensão no contexto de um projeto de universidade adaptado ao Estado de Segurança Nacional e ao modelo econômico capitalista associado.

A lei 5.540/68 determina que a universidade estenda à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, suas atividades de ensino e pesquisa (art.20), propiciando aos estudantes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (art. 40, letra “a”).

Já em 1975, a avaliação feita pelo MEC junto a 24 universidades federais indica que a extensão tem sido implementada através de cursos e/ou seminários, prestação de serviços à comunidade e programas de ação comunitária em “campi” avançados, Projeto Rondon e CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), reconhecendo que as atividades de extensão pouco têm se articulado com as de ensino e pesquisa.

O Plano de Trabalho de Extensão Universitária - elaborado em 1975, para ser executado pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU), por meio de sua Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), criada pelo MEC neste mesmo ano - reafirma a extensão como o meio através do qual a universidade, por um lado, atende a outras instituições e à população, por outro, recebe retroalimentação para o ensino e a pesquisa. Nesta mesma linha, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) orienta as atividades de extensão segundo três idéias básicas: prestação de serviços à comunidade, a realimentação da universidade e, em decorrência, a integração de ambas.

Entretanto, as diretrizes extensionistas do MEC, assim como as experiências do CRUTAC e do Projeto Rondon, na opinião de José FAGUNDES,

medeiam entre um pensamento elitista e um sentimento populista. De uma parte, haveria a comunidade dos portadores ‘da cultura’, explicadores da realidade e conhecedores de técnicas salvadoras. De outra parte, estaria a comunidade dos necessitados, ignorantes e apáticos, sem uma visão correta da realidade e, portanto, incapazes de dimensionar os seus problemas e de saírem de uma situação de penúria, da qual eles seriam os próprios responsáveis. Estes têm problemas a resolver, aqueles têm serviços e soluções a oferecer. Sendo que os assistidos são incapazes de ter uma ‘verdadeira percepção’ de sua situação, os assistentes passam a colocar os problemas a partir de seu ponto de vista sobre a situação daqueles. E aqui as soluções antecedem os

problemas, ou seja, a partir de sua visão de realidade e dos meios que dispõem, os promotores da extensão passam a selecionar os problemas para os quais eles têm soluções imediatas, ainda que paliativas, quando os problemas sem soluções prontas e rápidas são, muitas vezes, os mais fundamentais para a comunidade, uma vez que gestam aqueles problemas que a extensão procura resolver. Nessa perspectiva, a extensão tem contribuído mais para mascarar a realidade, legitimando-a, do que para desvendá-la, transformando-a (FAGUNDES, 1985:81).

Elitismo questionado

O questionamento do caráter elitista da universidade e a promoção de práticas vinculadas aos movimentos populares surgem não da universidade como instituição, mas de iniciativas assumidas principalmente pelo movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1938, engaja-se no enfrentamento de questões nacionais a partir de 1956, aliando-se a setores do movimento popular especialmente entre 1961 e 1964.

A proposta da UNE é elaborada em vários seminários sobre a reforma universitária: no Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária (Salvador, 20 a 27 de maio de 1961) do qual resulta a *Declaração da Bahia*; no Primeiro Encontro da Região Sul (junho de 1961), cujas conclusões aparecem nas *Diretrizes para uma Universidade Sulina*; no Segundo Seminário Nacional de Reforma Universitária (Curitiba, 20 a 27 de março de 1962), que promulga a *Carta do Paraná*, e no Terceiro Seminário Nacional de Reforma Universitária (Belo Horizonte, 1963).

Em todos estes debates, a UNE reafirma seu compromisso com as classes populares, na luta pela transformação social. Na *Declaração da Bahia* - o mais importante dos documentos da UNE no período - ao discutir a reforma universitária, como um momento do processo revolucionário da sociedade brasileira, o movimento estudantil propõe a democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de mestres-de-obra e de líderes sindicais; colocação da universidade a serviço do povo, mediante a criação, por exemplo, de escritórios de assistência jurídica, médica, odontológica, etc. (UNE, 1961:26-7; cf. FÁVERO, 1977:47; POERNER, 1979:192; GURGEL, 1985:50; CUNHA, 1983:218-26).

Reforma Universitária de 1968, recalçando as reivindicações estudantis, repropõe a extensão no contexto de um projeto de universidade adaptado ao Estado de Segurança Nacional e ao modelo econômico capitalista associado.

A lei 5.540/68 determina que a universidade estenda à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, suas atividades de ensino e pesquisa (art.20), propiciando aos estudantes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (art. 40, letra “a”).

Já em 1975, a avaliação feita pelo MEC junto a 24 universidades federais indica que a extensão tem sido implementada através de cursos e/ou seminários, prestação de serviços à comunidade e programas de ação comunitária em “campi” avançados, Projeto Rondon e CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), reconhecendo que as atividades de extensão pouco têm se articulado com as de ensino e pesquisa.

O Plano de Trabalho de Extensão Universitária - elaborado em 1975, para ser executado pelo Departamento de Assuntos Universitários (DAU), por meio de sua Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), criada pelo MEC neste mesmo ano - reafirma a extensão como o meio através do qual a universidade, por um lado, atende a outras instituições e à população, por outro, recebe retroalimentação para o ensino e a pesquisa. Nesta mesma linha, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) orienta as atividades de extensão segundo três idéias básicas: prestação de serviços à comunidade, a realimentação da universidade e, em decorrência, a integração de ambas.

Entretanto, as diretrizes extensionistas do MEC, assim como as experiências do CRUTAC e do Projeto Rondon, na opinião de José FAGUNDES,

medeiam entre um pensamento elitista e um sentimento populista. De uma parte, haveria a comunidade dos portadores `da cultura`, explicadores da realidade e conhecedores de técnicas salvadoras. De outra parte, estaria a comunidade dos necessitados, ignorantes e apáticos, sem uma visão correta da realidade e, portanto, incapazes de dimensionar os seus problemas e de saírem de uma situação de penúria, da qual eles seriam os próprios responsáveis. Estes têm problemas a resolver, aqueles têm serviços e soluções a oferecer. Sendo que os assistidos são incapazes de ter uma `verdadeira percepção` de sua situação, os assistentes passam a colocar os problemas a partir de seu ponto de vista sobre a situação daqueles. E aqui as soluções antecedem os

problemas, ou seja, a partir de sua visão de realidade e dos meios que dispõem, os promotores da extensão passam a selecionar os problemas para os quais eles têm soluções imediatas, ainda que paliativas, quando os problemas sem soluções prontas e rápidas são, muitas vezes, os mais fundamentais para a comunidade, uma vez que gestam aqueles problemas que a extensão procura resolver. Nessa perspectiva, a extensão tem contribuído mais para mascarar a realidade, legitimando-a, do que para desvendá-la, transformando-a (FAGUNDES, 1985:81).

Elitismo questionado

O questionamento do caráter elitista da universidade e a promoção de práticas vinculadas aos movimentos populares surgem não da universidade como instituição, mas de iniciativas assumidas principalmente pelo movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1938, engaja-se no enfrentamento de questões nacionais a partir de 1956, aliando-se a setores do movimento popular especialmente entre 1961 e 1964.

A proposta da UNE é elaborada em vários seminários sobre a reforma universitária: no Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária (Salvador, 20 a 27 de maio de 1961) do qual resulta a *Declaração da Bahia*; no Primeiro Encontro da Região Sul (junho de 1961), cujas conclusões aparecem nas *Diretrizes para uma Universidade Sulina*; no Segundo Seminário Nacional de Reforma Universitária (Curitiba, 20 a 27 de março de 1962), que promulga a *Carta do Paraná*, e no Terceiro Seminário Nacional de Reforma Universitária (Belo Horizonte, 1963).

Em todos estes debates, a UNE reafirma seu compromisso com as classes populares, na luta pela transformação social. Na *Declaração da Bahia* - o mais importante dos documentos da UNE no período - ao discutir a reforma universitária, como um momento do processo revolucionário da sociedade brasileira, o movimento estudantil propõe a democratização do ensino, com o acesso de todos à educação, em todos os graus; a abertura da universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização, de formação de mestres-de-obra e de líderes sindicais; colocação da universidade a serviço do povo, mediante a criação, por exemplo, de escritórios de assistência jurídica, médica, odontológica, etc. (UNE, 1961:26-7; cf. FÁVERO, 1977:47; POERNER, 1979:192; GURGEL, 1985:50; CUNHA, 1983:218-26).

O movimento estudantil atribui grande valor à extensão, enquanto fator de mediação entre universidade e povo. Mas, como lembra FAGUNDES,

ao mesmo tempo que pretendiam colocar-se sob a influência revolucionária das classes trabalhadoras, revelam uma visão semelhante àquela que as elites mantêm sobre essas classes e sobre o papel da universidade. Esta teria a função de formar os profissionais e a elite dirigente que, de posse da cultura superior, passaria a transmiti-la ao 'povo ignorante', chamando a si a tarefa de conscientizar esse mesmo povo e de prestar serviços aos desvalidos (FAGUNDES, 1985:42).

Não obstante as ambigüidades do movimento estudantil, este se engaja, entre 1960 e 1964, nas campanhas de alfabetização de adultos e de cultura popular, especialmente nos Centros Populares de Cultura (CPCs), no Movimento de Educação de Base (MEB) e nos Movimentos de Cultura Popular (MCPs). A participação militante de estudantes e professores universitários nestes movimentos caracterizam uma nova proposta de extensão universitária.

Os movimentos populares que surgem na primeira metade da década de 60 correspondem às exigências colocadas pelo avanço da organização das classes populares, ocasionado pela política populista do governo. Intelectuais, políticos e estudantes sensibilizados pelas lutas camponesas e operárias, dispõem-se a apoiar sua mobilização, engajando-se em movimentos de educação e cultura popular.

Deles participam os liberais, as esquerdas marxistas e os católicos influídos pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social da Igreja; o número de católicos interessados em tais problemas multiplica-se, principalmente a partir do momento em que os membros da JUC [*Juventude Universitária Católica*] começam a buscar um 'ideal histórico', em função do qual pudessem orientar a sua ação no mundo. Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do

país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (PAIVA, 1985:230).

Os Centros Populares de Cultura (CPCs) surgem a partir da iniciativa de um grupo de intelectuais e artistas que, pretendendo difundir o teatro e cinema políticos destinados às classes populares, alia-se à União Nacional dos Estudantes (UNE) com a finalidade de criar uma empresa da cultura nacional. O CPC da UNE surge em 1961 e multiplica a criação de centros semelhantes por todo o país, através da primeira e da segunda UNE Volantes, respectivamente em 1962 e 1963, quando a diretoria da UNE percorre muitos Estados promovendo mobilização social. A base de atuação do CPC da UNE é o teatro de rua, além de criação de filmes e a promoção de músicas populares, através de festivais e gravações. Chega-se a construir um teatro na sede da UNE e já se pensa em cuidar da alfabetização e em criar uma Universidade de Cultura Popular, quando o golpe militar de 64 vem reprimir com violência essas iniciativas (PAIVA, 1985:231-6; POERNER, 1979:199-200; GÓES, 1980:53-6).

O Movimento de Educação de Base (MEB) é criado por um convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o governo federal, firmado para o período de 1961-65, para oferecer educação de base a camponeses das áreas subdesenvolvidas do país, sobretudo Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Transpassado pela ampla mobilização social da época, o MEB vai mudando suas características: de um movimento de educação “paroquial”, alfabetizador, com prática modernizadora e paternalista, vai se secularizando, assumindo práticas de educação de base, de auto-ajuda e de construção de um poder popular e local (WANDERLEY, 1984:44-5). A partir de seu primeiro encontro de coordenadores, em dezembro de 1962, o MEB se define como um movimento engajado com o povo na luta pela transformação social, em defesa das classes menos favorecidas. Realiza programas de educação através do rádio e desenvolve uma metodologia de animação popular.

A Animação Popular, sistematizada após 1964, mas derivada da experiência do período 1962-64, era definida como um `processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança'. Com tais grupos visava-se à integração de pessoas que pensam, planejam e agem em comum, buscando atender a todos os membros da comunidade local, sem desvinculação

da problemática nacional e internacional'. Através dela buscava-se, conjuntamente, a reflexão e ação 'no contexto da luta pela transformação de estruturas'. A Animação Popular era, portanto, essencialmente, um processo político enquanto conscientização que prepara para a participação política na vida da comunidade e no processo de Desenvolvimento e Organização de Comunidades, a partir de uma perspectiva política. O trabalho era desenvolvido a partir do treinamento da liderança local e formada por elementos do próprio povo, com assessoria às comunidades e ao movimento de sindicalização rural. Buscava-se integrar a escola à vida da comunidade, formando os alunos e monitores, e estimulando a atuação da liderança treinada, o esteio da Animação Popular (PAIVA, 1985:242).

O Movimento de Cultura Popular (MCP) é criado em maio de 1960, a partir de uma iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que, inspirados por ideais cristãos e socialistas, aliam-se à prefeitura do Recife (PE) para promover conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. Em setembro de 1961 e fevereiro de 1962, realiza uma experiência de educação pelo rádio com recepção organizada em escolas experimentais, tendo como referência o Livro de Leitura do MCP. Organizam-se, também, Parques, Praças e Núcleos de Cultura, caracterizando-se como "*uma experiência nova de Universidade Popular*" (PAIVA, 1985:236-8).

Experiência similar é a campanha "*De Pé no Chão também se aprende a ler*", criada pela prefeitura de Natal (RN) em 1961.

Para enfrentar o problema do analfabetismo, tenta-se inicialmente ampliar o sistema municipal de ensino, instalando-se classes de alfabetização em salas cedidas pelas comunidades. A seguir, criam-se os acampamentos, dois em 1961 e mais sete em 1962. O acampamento é um conjunto de galpões de 30m x 8m, destinados a salas de aulas e reuniões comunitárias, acompanhados de hortas, aviários e parque de diversões. As atividades são organizadas em cada acampamento por uma equipe de funcionários, conjuminada com as lideranças do bairro e assessorada pela Diretoria de Ensino.

Em 1962, busca-se ampliar o alcance da campanha através do ensino mútuo (estudantes secundaristas que realizam alfabetização a pequenos grupos de adultos indo às suas próprias casas) e das Praças de Cultura. Ao mesmo tempo, cria-se o Centro de Formação de Professores. Em 1963, organizam-se

cursos de profissionalização (Campanha de Pé no Chão também se aprende uma profissão) e constroem-se várias escolas. A campanha estende-se para municípios do interior e, em janeiro de 1964, quarenta prefeitos, numa reunião de planejamento comum, lançam a Frente de Educação Popular do Rio Grande do Norte, ceifada pelo golpe de Estado em abril do mesmo ano (GÓES, 1980).

É neste contexto do Movimento de Cultura Popular que se desenvolve o método Paulo Freire. A proposta elaborada pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, suscita interesse por parte de estudantes paulistas, que começam a aplicá-la em Osasco (SP), e por parte da Fundação Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba. Mas a primeira experiência extensiva com o método é realizada no Rio Grande do Norte, iniciando-se em Angicos e, depois, no bairro de Quintas, na capital, com a perspectiva de se ampliar a todo o território norte-riograndense. Entretanto, estas experiências, assim como a concretização do Plano Nacional de Alfabetização criado em 21 de janeiro de 1964 com base nelas, são truncadas logo em abril com golpe militar.

As diferentes faces da educação popular

Na intensa mobilização social do início dos anos 60 convergem, conflitualmente, diferentes correntes do que hoje se entende por “educação popular”.

A primeira vertente de educação popular é a que se identifica com a ampliação da educação escolar para todos os cidadãos. Aliás, a expressão “*educação popular*” é usada pela primeira vez, de modo sistemático e militante, na luta pela escola pública deflagrada por intelectuais e educadores latino-americanos, entre fins do século passado e começo deste (PAIVA, 1985:53-155; BEISIEGEL, 1974:27-58).

No Brasil, a bandeira da escola pública é defendida pelos republicanos no final do Império. Porém, apenas com a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) é que a primeira grande batalha é travada. Os *pioneiros da Educação Nova* conseguem inseri-la na Constituição de 1934. Após um declínio com a ditadura de Getúlio Vargas, a luta pelo ensino público e gratuito reacende-se no período de discussão da Lei de Diretrizes e Bases (1948-1961). Após a promulgação desta, a UNE persiste na luta pelo ensino público e gratuito em todos os níveis, por considerá-lo um importante instrumento para o avanço das lutas populares, como defende na Declaração da Bahia (1961).

Hoje, a bandeira do ensino público e gratuito é levantada, contra a política de privatização do ensino, por várias entidades como ANDES (Associação Nacional

de Docentes do Ensino Superior), FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), CPB (Confederação dos Professores do Brasil), UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas); UNE (União Nacional dos Estudantes), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Uma outra vertente significativa de educação dirigida às camadas populares é a “*educação de adultos*”. Embora já no período de colonização no continente, houvesse uma sucessão de trabalhos de evangelização de “*pobres, índios e pretos*” e, no final do Império, já tivessem surgido escolas noturnas para adultos, a proposta de ensino de adultos é colocada com força na primeira metade dos anos 30 e, sobretudo, após a eclipse do governo ditatorial de Getúlio Vargas. Com o processo de industrialização-urbanização, secundado pelo avanço de uma política nacional-populista, a tarefa de alfabetizar em massa é assumida como prioridade, gerando grandes campanhas oficiais e movimentos de educação de adultos.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos é iniciada em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, ambas com o objetivo de promover alfabetização junto à população rural. Após 1954, começam a diminuir suas atividades. Em 1958, diante do reconhecido fracasso das campanhas anteriores, é criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que cresce extraordinariamente em 1959, sendo reestruturada em 1960, declinando em seguida, por dificuldades financeiras.

Entre início de 1962 e primeiros meses de 1963, o governo lança a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, que sequer é colocada em prática, e o Programa de Emergência, que dura seis meses. Todas estas campanhas são extintas em 26 de março de 1963 para permitir a descentralização prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1961. Entretanto, a tendência centralizadora ressurgiu no Plano Nacional de Alfabetização, criado em 21 de janeiro de 1964, mas abortado com o Golpe de Estado, em 14 de abril de 1964.

Por dois anos, o governo militar esquece qualquer campanha de alfabetização, preocupado em abafar toda a mobilização popular anterior. Em 1966, o governo federal retoma a iniciativa no campo da alfabetização de adultos, oferece apoio à Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) e cria, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se implanta e se expande a partir de 1970, quando declina a Cruzada ABC (PAIVA, 1985:173-298).

As campanhas de educação de adultos, contando inicialmente com apoio da UNESCO (United Nations Education Social and Cultural Organization) e, na

década de 60, da USAID (United States Agency for International Development), pretendem promover a alfabetização de adultos e desenvolvimento comunitário, como parte da estratégia política das classes dominantes.

As campanhas iniciadas em 1947 e em 1952 ganham vigor durante o governo de Getúlio Vargas (1950-54), com a perspectiva de consolidar a hegemonia da burguesia industrial, minando as bases eleitorais da burguesia rural. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-60), torna-se um fator de integração nacional e, portanto, de consolidação do modelo econômico nacional-desenvolvimentista.

Já no período 1961-64 os movimentos sociais imprimem, mesmo nas iniciativas governamentais de educação de base, uma tendência reformista-revolucionária que se procura recuperar no Plano Nacional de Alfabetização, extinto em 1964 logo ao nascer. Dois anos depois, a proposta de alfabetização de adultos é retomada pelo governo ditatorial com uma perspectiva de promover a aceitação popular do novo sistema econômico-político imposto.

As campanhas de educação de adultos promovidas por entidades governamentais são, na realidade, meios de institucionalização setorial de uma outra vertente de educação popular.

Esta última vertente de educação popular - aliás, a que tende a ser considerada pelos movimentos populares como educação autenticamente "popular" - é constituída pelo conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelas próprias classes populares. São, por exemplo, as escolas criadas e dirigidas por organizações socialistas e anarquistas de trabalhadores na década de 20. Também se pode incluir neste rol as diversas atividades educacionais emergentes junto aos movimentos sociais no início da década de 60, que renascem com vigor na segunda metade dos anos 70, contando com apoio de inúmeros grupos e entidades de assessoria ao movimento popular.

A diversidade de movimentos que atuam no campo da educação junto às camadas populares tem causado grande dificuldade para a conceituação de "educação popular" (BEISIEGEL, 1979:41). Todavia, pelo exposto, é possível identificar, historicamente no Brasil, pelo menos três movimentos distintos que se entrecruzam no campo da "educação popular", desde o começo deste século para cá.

Em primeiro lugar, os trabalhos de educação escolar e práticas de formação de quadros entre operários. Em segundo lugar, o movimento de educadores e intelectuais pela escola pública e pela democratização derivada da educação. Em terceiro lugar, os movimentos e campanhas de alfabetização de adultos.

Os projetos de educação de adultos, patrocinados pela UNESCO a partir dos anos 40, servem como instrumento para burocratização dos trabalhos anteriores de educação junto ao povo, centralizando-os, ampliando-os e rotinizando-os sob o controle do Estado. Promovem alfabetização funcional, educação fundamental, educação comunitária, formação de mão-de-obra, ensino supletivo, educação não-formal, realizadas hoje em dia basicamente através de campanhas de alfabetização, educação formal de adultos, propostas de educação de adultos ligadas a programas de desenvolvimento de comunidades e de educação participante de orientação liberal (BRANDÃO, 1984a:24-8).

Em oposição à educação de adultos, enquanto institucionalização centralizadora e rotinizante de trabalhos educativos com comunidades populares, surge, sobretudo nos primeiros anos da década de 60, propostas de “*educação permanente*” e de “*educação popular*”, que enfatizam a busca de recuperação, pelas classes populares, do controle sobre seus movimentos e seus processos educativos. Enquanto o projeto de educação permanente, tal como foi pensado, não chega a se realizar, a educação popular multiplica-se sob variadas formas de educação libertadora associada aos movimentos populares.

Assim, no Brasil, as diferentes práticas educativas junto às camadas populares polarizam-se politicamente em duas grandes correntes contrárias. Por um lado, as iniciativas patrocinadas pelo Estado, para estender os benefícios da educação escolar, especialmente aos adultos dela excluídos prematuramente. Sendo iniciativas promovidas pelas classes dominantes para consolidar seu controle ideológico sobre as classes subalternas, tendem a preservar a estrutura social capitalista. Por outro lado, os movimentos de educação popular patrocinados por grupos e instituições não-governamentais, com a perspectiva de apoiar os movimentos populares em sua tensão por superar o sistema capitalista e construir o socialismo (cf. WANDERLEY, 1985:26-7).

Como lembra Sigfredo CHIROQUE,

a própria divisão social em classes nos fará ver que, nos países onde os povos ainda não se liberaram, a educação popular coloca-se como antagônica à educação oficial, uma vez que esta responde hegemonicamente aos interesses das classes dominantes e não do povo. Mais ainda, os setores populares lutam para conquistar um conjunto de reivindicações e, finalmente, controlar o poder da sociedade; e, nesta etapa, todo o ‘que-fazer’ consciente do povo está orientado para a consecução destes objetivos (CHIROQUE, 1984:62).

Muitas vezes, as iniciativas governamentais de educação de adultos encampam a teoria e a metodologia criadas pela educação popular, aparentando certa similaridade com as iniciativas educacionais dos movimentos populares. Mas o sujeito e o objetivo são radicalmente diferentes (cf. JANUZZI, 1979).

Nas primeiras, o sujeito que planeja e controla o processo pedagógico é uma elite associada à classe dominante. Na educação popular, ao contrário, a direção permanece sob controle dos movimentos gestados pelas classes populares.

Enquanto o objetivo político da educação de adultos é o de preservar o sistema capitalista, a educação popular visa, em última instância, à superação das relações sociais de exploração e dominação numa perspectiva socialista.

O que marca a diferença entre as práticas de educação junto às classes populares

é o tipo de acumulação de poder, através do saber, a que o trabalho do educador serve. Este é o sentido em que a *educação de adultos* tem sido, entre nós, tomada, como um meio simbólico de reprodução da ordem de poder hegemônico da sociedade capitalista. É também o sentido pelo qual a *educação popular* define-se como um trabalho pedagógico de construção da sociedade regida pelo poder popular (BRANDÃO, 1984a:38-9).

Em suma, numa sociedade capitalista, a educação popular, propriamente dita, opõe-se às diferentes formas de intervenção educativa realizadas pelas agências da classe dominante junto às camadas populares. Constitui-se como o conjunto de processos educativos desenvolvidos pelas classes populares em suas lutas pela construção de sua hegemonia e de sua resistência à exploração e à dominação capitalistas.

Extensão universitária: espaço de contradições

Embora a ação educativa promovida e controlada pelo Estado numa sociedade capitalista busque consolidar a dominação sobre as classes subalternas, não é verdade que ela imponha automaticamente a hegemonia das diferentes frações da burguesia. A relação do Estado (e de seus aparelhos) com o movimento popular é contraditória, condicionando-se reciprocamente.

Assim, as campanhas de educação de adultos promovidas pelo Estado para cooptar e controlar os movimentos surgidos nas classes populares, ou encontram sérias resistências ou são profundamente alteradas pela ação do movimento popular.

Não é por acaso que as campanhas promovidas nos anos 50 sofrem sucessivos fracassos, não conseguindo realizar sequer seus objetivos declarados. Também não é por acaso que iniciativas oficiais e eclesiais, como o convênio que cria o Movimento de Educação de Base (MEB) e a própria criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), vêm seus objetivos iniciais conservadores serem profundamente modificados. Mesmo instituições tradicionalmente vinculadas às classes dominantes, como a Igreja, a Ordem dos Advogados do Brasil e a Associação Brasileira de Imprensa, sem contar o próprio Movimento Democrático Brasileiro, partido criado pela ditadura militar, tornam-se porta-vozes da oposição ao Estado contribuindo para sua "abertura". E é nos sindicatos e associações de bairros, estruturados por uma legislação autoritária e desagregadora das classes subalternas, que surgem o novo sindicalismo e os movimentos populares no final dos anos 70.

A luta de classes atravessa todas as instituições sociais. Também o ensino superior.

A universidade é considerada como um instrumento privilegiado de poder, enquanto instituição formadora da elite dirigente. Como tal, o ensino superior é valorizado, de modo particular, pela burguesia industrial emergente no início deste século. Neste contexto, a "extensão popular" (tal como é chamada no Estatuto da Universidade do Distrito Federal, em 1935) não passa de um dos artifícios para justificar o compromisso social desta instituição para com a maioria da sociedade que a sustenta, dissimulando seu caráter elitista. Em nome das classes populares, ela serve apenas à elite.

Esta tendência é subvertida pelo movimento estudantil que, no contexto contraditório da república populista, sensibiliza-se pelas reivindicações das classes populares e associa-se às suas lutas, tornando-se uma das principais organizações políticas em nível nacional.

O movimento estudantil é reprimido pela ditadura militar a partir de 1964. O governo impõe, entre outras medidas, a reforma universitária, que incentiva atividades de extensão como meio de despolitização dos estudantes e de integração de comunidades marginalizadas. Mas, novamente, com o ressurgimento dos movimentos de oposição na segunda metade dos anos 70, algumas universidades fazem eco às suas reivindicações e a extensão universitária passa a ser considerada como um espaço possível de ligação entre universitários e movimentos populares.

A extensão universitária - como lembra FAGUNDES (1985:134-7) - pode desempenhar papel análogo ao da política social: pensada como uma fórmula

de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se pode gerar um novo projeto de universidade articulado com o processo de transformação social.

É justamente esta a perspectiva assumida por estudantes e intelectuais engajados nos movimentos de educação e cultura popular nos anos 1960-1964, assim como pelos grupos de universitários que vêm, desde meados da década de 1980, promovendo atividades junto com movimentos populares.

O avanço destas experiências depende, evidentemente, da sua ligação com forças progressistas e de condições sócio-políticas favoráveis. Mas estas só poderão ser fecundadas por ações baseadas na compreensão clara das contradições, dos limites e das possibilidades concretas, compreensão essa que vai se construindo na própria práxis dos movimentos sociais.

Saber e poder

Entre as principais contradições emergentes nas práticas de extensão universitária, a meu ver, encontram-se as que se referem ao saber e ao poder.

Recentemente, tem sido bastante enfatizada a dimensão política tanto da universidade (FÁVERO, 1980:17-29), quanto da educação popular (MUÑOS, 1983:57-69), realidades contraditórias em si e entre si.

Por um lado, a universidade, tal como o sistema escolar, é instituída como uma estrutura hierárquica, burocrática, sob controle do Estado, que lhe impõe objetivos definidos segundo os interesses da classe dominante. Mas, embora a organização burocrática procure formalizar, subdividir e hierarquizar as relações de trabalho, os objetivos impostos não se concretizam mecanicamente, pois sua execução passa pela mediação de uma série complexa de relações sociais que os re-elaboram.

Por outro lado, os movimentos sociais, que dão origem à educação popular, favorecem a democracia de base e as transformações a partir da vivência do cotidiano (CEAS, 1984a:12-3). Mas, ao promoverem a criação de instituições que garantam suportes mais sólidos para o avanço de suas lutas, correm o risco de se burocratizarem e de serem manipulados pela cúpula segundo objetivos contrários aos formulados pelas bases.

Assim, nas atividades de extensão universitária em educação popular, confrontam-se, de um lado, a universidade (com sua estrutura burocrática,

constantemente minada pelo próprio conjunto de relações sociais que lhe dá consistência) e, de outro lado, os movimentos populares (com sua dinâmica espontânea e democrática, constantemente ameaçada pela burocratização). Esta situação contraditória abre a possibilidade de que tais atividades sirvam, de acordo com o contexto histórico, tanto para a consolidação do poder da classe dominante, quanto para apoiar a construção da hegemonia das classes populares.

Aliás, a própria ambigüidade dos profissionais de classe média na sociedade capitalista abre perspectivas para que estes, em determinadas situações históricas, comprometam-se com as classes subalternas. Com efeito, a classe dominante precisa formar seus “intelectuais orgânicos”, a elite dirigente que mediatize o exercício de seu poder. Mas, enquanto classe, os profissionais não se identificam com a burguesia, por não serem proprietários; nem se igualam aos trabalhadores manuais, por serem remunerados com parte da mais-valia retirada da classe trabalhadora. Assim, nas situações de crise econômica, a classe média tende a se aliar aos operários e camponeses em oposição à burguesia e, nos períodos de prosperidade, o contrário (MADURO, 1984:53-61).

A ambigüidade do profissional intelectual reflete a contradição decorrente da divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual na sociedade capitalista.

A escola, enquanto instituição reprodutora e repassadora do saber, contribui para a manutenção desta divisão, na medida em que exclui seletivamente a maioria dos trabalhadores do acesso ao saber, garantindo que este seja assimilado apenas por uma elite facilmente cooptável pela classe dominante. A universidade é a instituição que, por ser o último grau do sistema escolar, representa excelentemente este caráter seletivo e elitista.

A estrutura seletiva do sistema escolar (financiado pela sociedade) faz com que o saber (produzido socialmente) seja apropriado por apenas uma minoria, a serviço do capital. Assim, na sociedade de classes, a função social que justifica a existência da escola (ou seja, a de divulgar o saber socialmente produzido) é invertido, na medida em que torna o conhecimento coletivamente elaborado acessível apenas a uma minoria, que vai empregá-lo justamente para manter o sistema de exploração e dominação sobre a maioria. Neste sentido, a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual reveste-se de um caráter essencialmente anti-social.

Também a própria função educativa da escola é invertida na sociedade capitalista. Com efeito, esta confere à escola o papel de reprodutora da mão-de-obra para o mercado de trabalho, que requisita funcionários treinados para o serviço especializado e subalterno. Desta maneira, a escola passa a transmitir um

saber fragmentado e desvinculado da práxis social, impedindo uma compreensão crítica da realidade, necessária à participação ativa no processo de transformação social. Ao invés de formar cidadãos críticos e profissionais competentes, a escola é condicionada a meramente treinar seus alunos para serem indivíduos alienados e funcionários obedientes. Desta maneira, também a função educativa da escola é essencialmente invertida e esvaziada na sociedade capitalista.

Mais ainda, na medida em que a monopolização do capital avança, o sistema escolar, inclusive a universidade, enquanto agência de reprodução de mão-de-obra qualificada, vai se tornando dispensável para a manutenção das empresas capitalistas, pois estas criam seus próprios setores de formação de quadros. A escola - no dizer de LETTIERI - passa, então, a desempenhar o papel de "*válvula de segurança para o mercado de trabalho*", na medida em que ocupa num trabalho improdutivo a crescente massa de trabalhadores que não é absorvida pelo sistema produtivo .

A escola pode satisfazer-se produzindo superalfabetizados e só isso, como a sociedade de consumo produz crianças supervitaminadas. Grande parte dos jovens que saem da escola só tem como escolha: voltar para ela, como professores. A seleção dos técnicos superiores dirigentes não se realiza mais na escola de massa, mas sim em superescolas ou em superuniversidades especiais, rigorosamente dirigidas e controladas pelas instituições capitalistas que delas necessitam. (...) A escola abre-se a crescentes massas de jovens, mas isso é para aprisioná-las em suas estruturas deformadas; ela tem de fato uma função de estabilização do sistema. (...) A escola apresenta-se, assim, tanto para os jovens que estudam como para os professores, como uma válvula de segurança para o mercado de trabalho, como meio de dissimular o crescente número de semidesempregados que o desenvolvimento do capitalismo produz (LETTIERI, 1980:204-5).

O saber negado à classe trabalhadora pela escola (tanto pelo seu caráter seletivo, quanto alienante) é, contudo, necessário para que ela possa se organizar e construir sua hegemonia. O saber popular, construído historicamente pelas classes populares em suas lutas de resistência, é fundamental, mas não suficiente, para que estas assumam a direção da sociedade.

O esforço dos trabalhadores para terem poder sobre o processo de trabalho esbarra com a rápida obsolescência do seu saber técnico e

com a insuficiência dos conhecimentos obtidos. Donde a necessidade que tem o movimento operário de recuperar e transformar a função da escola e da ciência (LETTIERI, 1980:202).

Daí a importância de se garantir o direito de todos os trabalhadores não só de utilizarem a escola, mas sobretudo o de transformá-la.

Se, por um lado, as classes populares, para construir sua hegemonia, têm necessidade de usar e transformar a escola, por outro lado, o caráter anti-social (seletivo) e antieducativo (alienante) da escola constitui uma contradição intrínseca que exige sua transformação radical.

O caráter anti-social da escola supera-se na medida em que esta se coloca a serviço dos interesses das classes populares. E o caráter antieducativo só pode ser superado pela vinculação dialética entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre educação e trabalho produtivo.

Nesta perspectiva, a relação entre escola e movimento popular pode ser particularmente fecunda. E no que diz respeito à universidade, o espaço contraditório da extensão em educação popular pode oferecer condições estratégicas favoráveis a esta articulação.

As possibilidades e limites para a superação das contradições referentes ao saber e ao poder, nas relações entre universidade e educação popular através da extensão universitária, são inerentes a situações históricas concretas. Por isso, pretendo, nos próximos capítulos, explorar estas contradições tomando como base um caso concreto: as experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Universidade Metodista de Piracicaba. Ou, por outra, recuperar o processo histórico e o saber desenvolvidos nestas experiências, enfocando particularmente as contradições relativas ao saber e ao poder.

EM BUSCA DA COMUNIDADE

"Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades onde nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas".

Igreja Metodista

"Os universos simbólicos sustentam a ordem social estabelecida".

Julio Barreiro

A proposta educacional metodista

A conjuntura político-social em meados dos anos 70 provoca a aliança de algumas instituições tradicionalmente conservadoras com os movimentos sociais emergentes e estimula o engajamento de algumas universidades em atividades de educação popular.

No caso da Universidade Metodista de Piracicaba, sua abertura para estas questões decorre, em grande parte, de processos vividos por sua mantenedora, a Igreja Metodista, contribuindo, em contrapartida, para a evolução de sua doutrina social e educacional.

As origens da Igreja Metodista encontram-se na Inglaterra, há dois séculos e meio. Liderado por John Wesley (1703-1791), o movimento metodista dá origem, a partir de 1739, às Sociedades Unidas que se difundem na Grã-Bretanha e, por volta de 1760, na América do Norte. De lá, o metodismo chega ao Brasil através de três missionários entre 1835 e 1840, criando raízes a partir de 1865, através de imigrantes provenientes do sul dos Estados Unidos inconformados com a derrota na Guerra da Secessão.

A primeira Igreja Metodista no Brasil instala-se em Santa Bárbara D'Oeste (SP), em 1871. Expande-se sob a influência norte-americana, que persiste mesmo após a independência, em 1930, e só vem a ser questionada a partir dos anos 1960 (OLIVEIRA, 1983:17-25).

Hoje, a Igreja Metodista do Brasil conta com cerca de setenta mil membros. É administrada por um Concílio Geral, que se reúne de quatro em quatro anos e elege o Conselho Geral. Organiza-se em sete regiões, com seus respectivos Concílios, Conselhos Regionais e Bispos.

Embora o metodismo tenha relativamente poucos adeptos no país, sua atividade no campo da educação escolar obtém bastante êxito, através de instituições prestigiadas. Nas últimas décadas do Segundo Império e nos primeiros trinta anos da República, a proposta educacional dos colégios metodistas, caracterizada por uma linha eminentemente liberal, representa uma alternativa em relação à proposta governamental, influenciada pelos jesuítas e pelo positivismo europeu. Entretanto, seu caráter elitista vem sendo ultimamente contestado por grupos dentro da própria Igreja (BOAVENTURA, 1978).

Em meados dos anos sessenta, a Igreja Metodista entra em profunda crise de identidade, iniciando um processo de revisão de seu papel na sociedade brasileira e de reelaboração de sua proposta educacional.

Uma ampla avaliação sobre as escolas metodistas é promovida, a partir de 1969, pelo Conselho Geral de Instituições Metodistas de Ensino (COGEIME, 1971). O debate realizado com base nesta avaliação, no Décimo Concílio Geral da Igreja Metodista (fevereiro de 1971), resulta na aprovação do *Credo Social*, que manifesta o compromisso da Igreja com a realidade social brasileira. A mesma linha é aprofundada nos Concílios de 1974 e de 1978, a partir dos quais são elaborados *Planos Quadrienais*, marcando uma caminhada que culmina no Concílio de 1982, com a aprovação do *Plano para a Vida e Missão da Igreja*.

A partir de 1979, a Igreja Metodista formaliza o processo de discussão para definir os objetivos de sua ação educativa.

Tomando-se como base pesquisas em igrejas e instituições metodistas no Brasil, realiza-se um seminário no Rio de Janeiro em julho de 1980, quando se elabora o documento *Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista*, aprovado pelo Conselho Geral. Este documento é discutido pelos metodistas e, em janeiro de 1982, o "Seminário sobre Diretrizes para um Plano Nacional de Educação", com grande representatividade, realiza um debate a partir do qual são elaboradas as *Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista*, aprovadas pelo Conselho Geral e sancionadas pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, em 18-28 de julho de 1982.

Os documentos metodistas recentes, especialmente as *Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista* (IGREJA METODISTA, 1982:33-45),

manifestam a intenção de superar o caráter elitista e liberal predominante na ação educativa de suas instituições e colocar-se a serviço das classes populares, promovendo a formação da consciência crítica, assim como o compromisso com a transformação social numa perspectiva de libertação dos oprimidos.

Isto implica em apoiar as organizações populares no enfrentamento de seus problemas e em privilegiar a educação infantil, assim como a educação popular.

Neste sentido, a Igreja Metodista orienta suas instituições de ensino a redimensionar sua prática pedagógica para a formação da consciência crítica (além da formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho), elaboração do saber a partir da realidade do povo, promovendo a crítica e a democratização da dinâmica institucional.

Compromisso com a comunidade

As novas diretrizes para a ação educativa da Igreja Metodista são definidas com base num processo de discussão que atravessa, ora mais ora menos intensamente, várias de suas instituições.

É assim que o Instituto Educacional Piracicabano (IEP), com sua Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), destaca-se no conjunto das escolas metodistas, não só por ser a mais antiga, ou por atender a considerável número de alunos, ou por oferecer cursos em todos os níveis, do pré-escolar à Pós-graduação. A UNIMEP evidencia-se principalmente por ser, a partir de 1978, um dos principais focos de experiências e debates que fundam a nova política educacional metodista.

O Instituto Educacional Piracicabano, assim denominado desde 1954, tem sua origem na “Escola Americana”, iniciada por Miss Martha H. Watts em 13 de setembro de 1881. Desenvolve suas atividades na área de ensino pré-escolar, de primeiro e segundo graus e, a partir de 1964, começa a oferecer cursos de nível superior. De 1970 em diante, sob a administração de Richard Edward Senn e sob o alento de condições sócio-político-econômicas favoráveis, o IEP amplia suas atividades e seu patrimônio, ensejando a criação da UNIMEP em 1975.

Durante a administração de Richard Edward Senn, o IEP sofre grandes transformações: de duas faculdades, passa para universidade; de três cursos de nível superior, para vinte e quatro; de quinhentos alunos, passa para 5611; de um “campus”, para três: um em Santa Bárbara D’Oeste, outro no centro de Piracicaba e o terceiro, cuja construção é começada em 1978, na zona rural de Piracicaba (OLIVEIRA, 1983:54).

Entretanto, esta reitoria começa a sofrer críticas de setores da comunidade universitária e da metodista, que a consideram marcada pelo autoritarismo, conservadorismo e visão empresarial capitalista.

Tais críticas acirram-se em 1978, quando a Igreja Metodista questiona o modelo americano ao qual se encontra atrelada desde sua fundação; movimentos sociais contestam o regime militar, clamando por anistia e condenando as medidas legais (“pacotes”) impostas ao país; a Associação dos Docentes da UNIMEP (ADUNIMEP), fundada neste período, posiciona-se francamente contrária ao modelo administrativo assumido pela universidade e as lideranças estudantis iniciam seus primeiros movimentos contra a reitoria (OLIVEIRA, 1983:55-61).

Em julho de 1978, durante o XII Concílio da Igreja Metodista realizado no próprio *campus* da UNIMEP, a administração desta universidade é duramente criticada. Levanta-se a suspeita de que o reitor tenha administrado indevidamente o patrimônio da instituição, além de imprimir um timbre individualista e centralizador em sua gestão. Este questionamento sensibiliza os metodistas, ciosos pela honestidade moral dos administradores de suas escolas.

Simultaneamente, a Associação dos Docentes (ADUNIMEP), através de seu Boletim n.5, divulgado a partir de 28 de julho de 1978, aponta a precariedade dos trabalhos da universidade em suas funções específicas de ensino, pesquisa e extensão como resultado da gestão tipicamente autoritária e empresarial, coerente com a política repressiva e capitalista do governo militar.

Na mesma ocasião, o vice-reitor Elias Boaventura, convidado para dirigir o Instituto Benett no Rio de Janeiro, pede demissão de seu cargo na UNIMEP alegando incompatibilidades administrativas com o reitor.

A imprensa, alertada quanto à crise na direção da universidade, dá ampla divulgação ao fato.

Os estudantes, ao retornar às aulas no início de agosto, alertados por suas lideranças, reivindicam a permanência do vice-reitor demissionário justamente por ver nele abertura ao diálogo.

O Conselho Diretor do IEP decide, dia 05 de agosto de 1978, manter reitor e vice-reitor. Mas, diante da greve dos alunos que consideram a linha administrativa de Richard Edward Senn incompatível com a proposta da mantenedora, determina, nove dias depois, seu afastamento das funções de Diretor Geral do IEP e de Reitor da UNIMEP, nomeando Elias Boaventura para os mesmos cargos, com a tarefa de restabelecer a normalidade e de promover uma participação mais democrática na instituição, de modo a garantir a elevação da qualidade de ensino (O DIÁRIO, 24.ago.1978, Suplemento:1-16).

Elias Boaventura assume interinamente a reitoria da UNIMEP até tomar posse em 10 de outubro de 1978, por um quadriênio, sendo novamente reconduzido por decisão do Conselho Diretor do IEP em 15 de maio de 1982 para o quadriênio 1982-86.

Durante seu mandato, pretende reafirmar o caráter metodista da instituição; favorecer a abertura e o pluralismo, contra o reacionarismo e o conservadorismo; comprometer-se com as classes mais pobres; promover o ensino crítico e libertador; valorizar os aspectos acadêmicos da instituição; defender o ensino particular e a democratização interna (OLIVEIRA, 1983:65-90).

As características da nova reitoria delineiam-se como resposta aos interesses dos principais setores que sustentam o seu poder, quais sejam, a Igreja, a comunidade universitária e a opinião pública.

A Igreja Metodista espera que o seu patrimônio seja administrado racionalmente e que a instituição sirva à disseminação de sua mensagem cristã. Por isso, o reitor prossegue a construção do novo campus, dando uma impressão de administração eficiente, mesmo à custa de endividamento financeiro. Além disso, dá grande apoio à Pastoral Universitária, que promove eventos segundo a linha predominante na Igreja Metodista e articula esforços para a criação de um Centro de Teologia, consolidando o caráter confessional da universidade.

Os estudantes esperam ampliação do espaço democrático e barateamento das mensalidades. O reitor, então, demonstra-se aberto ao diálogo e apóia a rebeldia juvenil, conquistando a simpatia dos estudantes. Além disso, oferece o campus da UNIMEP para a realização dos Congressos da UNE em 1980 e em 1981, quando outras portas se lhes fecham. Este relacionamento amistoso com os diretórios estudantis facilita, evidentemente, a negociação dos inevitáveis reajustes das mensalidades.

A expectativa dos professores por melhores condições de ensino é correspondida pela admissão de alguns professores em tempo integral. Estes contratos são, porém, vinculados às funções de diretores de Centros, chefes de Departamentos e coordenadores de Cursos. O conjunto destes funcionários constitui uma "staff" diretamente ligada à reitoria que, através deles, pode controlar os setores acadêmicos da universidade, integrado basicamente por professores horistas.

A opinião pública (que, em nível local já se encontra embalada pela política social desenvolvida na gestão do prefeito municipal João Herrmann Neto, eleito pelo partido de oposição em 1976) constitui-se numa poderosa força de pressão sobre a comunidade universitária e metodista. Por isso, é constantemente

alimentada através da imprensa, que veicula as realizações e atos de ousadia da reitoria (BOAVENTURA, 1987:54).

Neste contexto, a reitoria privilegia iniciativas de prestação de serviço à comunidade, que cumprem um papel estratégico muito importante para o sucesso de sua administração, na medida em que atende às diferentes expectativas de suas bases de apoio.

A opinião pública, mobilizada em favor de mudanças sociais, enxerga nestas iniciativas um sinal de comprometimento da universidade para com a democratização da sociedade e de sintonia com as reivindicações populares.

A Igreja Metodista vê com bons olhos as medidas que implementam a sedimentação de seus princípios cristãos na universidade.

Os funcionários e alunos encontram um paternal amparo na instituição, que lhes oferece assistência médica, social e religiosa nos momentos de maior dificuldade pessoal.

Os professores podem encaminhar seus alunos para estágios nos projetos comunitários, na esperança de que isto contribua para o desenvolvimento da consciência crítica.

Surge, assim, em 1979, dois projetos comunitários: O Pronto Atendimento Integrado à Comunidade (PAIC) e o Projeto Periferia. Nestes projetos criados pela reitoria, a “comunidade”, à qual se pretende servir, é entendida em três dimensões.

A primeira é a “comunidade universitária”, constituída pelos administradores, professores, estudantes e funcionários da instituição.

Neste nível, o comprometimento com a comunidade significa abertura por parte da administração para com as reivindicações feitas pelo movimento dos alunos e sobretudo pelo dos professores, assim como pelos administradores acadêmicos de segundo escalão, no sentido de se “*promover uma participação mais democrática nos destinos da instituição*” (CONSELHO DIRETOR, 05.ago.1978, *apud* O DIÁRIO, 24.ago, 1978:14).

A segunda é a da “comunidade metodista”, que busca fazer-se presente na comunidade universitária de modo hegemônico, tanto mediante o controle patrimonial e administrativo da instituição, quanto pela atuação pessoal de seus membros na vida universitária, ou, ainda, pela inserção institucional, particularmente através da Pastoral Universitária e do Centro de Filosofia e Teologia.

Pela hegemonia na comunidade universitária, a Igreja Metodista pretende direcioná-la a se colocar a serviço da comunidade, entendida agora como “sociedade civil”, privilegiando aqueles grupos sociais que constituem a maioria da população brasileira, os marginalizados e oprimidos.

Universidade confessional e compromisso social

Liderados pelo novo reitor a partir de 1978, metodistas e professores progressistas procuram abrir na UNIMEP acirrado debate sobre o sentido da universidade confessional e de seu compromisso social.

Já durante a crise de agosto de 1978, os diretórios estudantis da UNIMEP questionam a coerência da prática da universidade com os objetivos declarados nos seus estatutos, acusando Richard Edward Senn de realizar uma administração incompatível com a proposta educacional da mantenedora, a Igreja Metodista (O DIÁRIO, 24.ago.1978, SUPLEMENTO:5,13).

Ao reivindicar a destituição desse reitor por este motivo, reconhecem que a Igreja Metodista, por ser a mantenedora, tem o direito e o dever de imprimir sua proposta educacional na direção da universidade e de zelar para que esta seja praticada.

Elias Boaventura incorpora tal idéia, considerando que *“esta universidade jamais será Metodista pelo simples controle dos cargos e poder, embora ela jamais o será também se não dispuser destes mesmos mecanismos”* (BOAVENTURA, Discurso de abertura do ano letivo de 1979, *apud* OLIVEIRA,1983:66).

Portanto, na sua opinião, de um lado, a propriedade e o controle administrativo da instituição por parte da Igreja Metodista garante-lhe a possibilidade de imprimir na universidade sua filosofia educacional.

De outro lado, a propriedade e o controle do poder da instituição devem ser legitimados pela coerência da sua prática com a filosofia confessada pela mantenedora.

Nesta perspectiva, Elias Boaventura encara o ensino particular como *“uma legítima opção democrática”* e entende que, mesmo sendo propriedade particular, uma instituição educacional pode assumir caráter público na medida em que se compromete com a comunidade na qual se encontra (OLIVEIRA,1983:82-5).

Tal concepção é questionada, em 1979, pelos chefes de departamentos e coordenadores de cursos, na *“Carta de Águas de São Pedro”*.

Eles apontam a necessidade de se garantir o acesso ao ensino superior a toda a população e entendem que a chave da democratização encontra-se na questão de *“quem define a orientação educacional das Instituições Públicas e Particulares”* (VV1979a:1).

Consideram, ainda, legítima a presença dos metodistas na universidade, não na qualidade privilegiada de membros da Igreja Metodista (a mantenedora),

mas acham que sua participação *“deve estar determinada pela competência profissional e pela coerência com a proposta da UNIMEP”* (VV,1979a:2).

A *“proposta da UNIMEP”* consiste, segundo o Estatuto do IEP, em realizar suas tarefas educacionais de acordo com os *“princípios cristãos”*.

Entretanto, este termo é entendido sob diferentes prismas.

Tradicionalmente os princípios cristãos são interpretados, entre os metodistas, na óptica liberal-individualista inspiradora de uma proposta educacional que pretende formar uma elite capaz de implantar a democracia e a tecnologia moderna.

Tal concepção - reconhecem os metodistas - acaba reforçando o sistema educacional predominante na sociedade capitalista, que prepara o tipo de profissional exigido pelo mercado de trabalho urbano-industrial.

Mais recentemente surgem os grupos de cristãos *“proféticos”* que, interpretando os grandes temas bíblicos como *“Santidade e Justiça de Deus e sua ação libertadora em Jesus Cristo”* (termos considerados mais dinâmicos do que *“princípios cristãos”*), clamam a favor de uma educação crítica, libertadora, que leve as pessoas, os grupos e a sociedade a se realizarem.

Outros, ainda, assumem uma visão marxista e questionam a possibilidade de reforma do sistema capitalista vigente, propondo sua destruição e a implantação do socialismo (VV,1979c:2-3).

Percebendo a diversidade de posturas ideológicas existente na comunidade unimepiana, a Pastoral Universitária busca uma fundamentação teológica que permita estabelecer os termos consensuais de sua filosofia educacional.

A idéia-chave proposta é a de *“missão”*, pela qual a Igreja deve proclamar o Reino de Deus, cujas características são *“o amor e a justiça, a liberdade e a paz. Parte da missão dela é a de denunciar a ausência destes sinais nos grupos humanos, e de se identificar com os aflitos, os sofredores e os oprimidos”* (VV,1979c:4; cf. IGREJA METODISTA,1982:18).

Nesta perspectiva, convida todos a se engajarem com a instituição na luta por uma ordem social e econômica mais justa, como parte da própria razão de ser da universidade.

A Pastoral Universitária considera, ainda, que a Mantenedora deve assumir conscientemente sua condição de proprietária da UNIMEP, em termos de uma filosofia e do exercício do poder.

Isto quer dizer que a Igreja Metodista deve implantar sua filosofia decorrente destes princípios cristãos na prática educativa da universidade, seja através de sua diretoria e dos seus órgãos administrativos, seja através de sua participação ativa na vida acadêmica.

Declara a Pastoral Universitária da UNIMEP:

É nesse contexto que se insere a proposta de criação de um Centro de Teologia e Filosofia, ensejando pesquisa, estudo e literatura de alto nível, e fornecendo embasamento de uma teologia para uma filosofia que fertilize os diferentes setores e departamentos da universidade (VV, 1979c:7).

A proposta da criação de um Setor de Teologia já havia sido feita pelo Conselho Diretor do Instituto Educacional Piracicabano em 1977.

Nesta linha, em 1979, inclui-se em todos os cursos da universidade uma disciplina semestral de “Cultura Cristã”; cria-se a Pastoral Universitária; a disciplina “Educação Cristã” é introduzida no segundo grau do Colégio Piracicabano e nomeia-se uma coordenadora destas disciplinas.

No correr de 1979, um grupo de trabalho, coordenado pelo Diretor Acadêmico, realiza diversos contatos com pessoas da UNIMEP e da Igreja Metodista, para discutir a importância de um Centro de Teologia da UNIMEP.

Ainda neste ano, é montado um esboço de anteprojeto do Centro de Teologia, bem como um Plano de atividades para 1980. Cópia deste material é enviado ao Conselho Diretor, à Reitoria, e a outros órgãos da universidade, visando a suscitar o debate, em escala ampla. Críticas e sugestões são enviadas ao grupo de trabalho.

Em 06 de março de 1980, a Reitoria da UNIMEP nomeia o “Grupo de Trabalho para a criação do Centro de Teologia”, que se reúne semanalmente durante todo o ano, num total de trinta e um encontros (CFT, 1980a).

A partir de abril de 1980, esse grupo alia-se aos professores de filosofia, elaborando conjuntamente o projeto do Centro de Filosofia e Teologia (CFT), aprovado no final do ano.

Em 1981, o Centro de Filosofia e Teologia promove encontros de teólogos, universitários e educadores metodistas, conferências de filosofia e um Seminário de Educação Popular.

Este seminário, realizado em maio desse ano, é o primeiro momento marcante de análise crítica sobre a proposta de educação popular assumida pela UNIMEP. A partir dele, cria-se o Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular (GRAEP) que contribui para a organização do Seminário sobre Saúde e Educação Popular (outubro de 1981).

Pelo que se pode observar, a atuação da Pastoral Universitária, a criação do Centro de Filosofia e Teologia, assim como as iniciativas comunitárias da UNIMEP correspondem, em boa medida, à luta de um grupo de metodistas por sedimentar sua hegemonia no interior da instituição que lhes pertence. Na realidade, porém,

estes setores não conseguem interferir decisivamente na vida e na estrutura da universidade como um todo. Permanecem marginais à dinâmica acadêmica.

Mas, dentro de seu alcance circunscrito, os debates promovidos por estes grupos levantam questões relativas ao compromisso da Igreja Metodista com as classes menos favorecidas e contribuem para a formulação e revisão dos projetos comunitários da universidade.

É, pois, dentro destes limites, que focalizarei particularmente a criação do Pronto Atendimento Integrado à Comunidade (PAIC) e do Projeto Periferia.

Criação dos Projetos Comunitários da UNIMEP.

A política assumida pela reitoria da UNIMEP conduz à criação do *Pronto Atendimento Integrado à Comunidade (PAIC)*, em janeiro de 1979.

A intenção inicial é a de oferecer atendimento imediato a problemas que acontecem diariamente na comunidade universitária como

alunos desorientados por problemas no lar, acidentes, enfermidade, quedas financeiras e perda de curso, tóxicos, desagregação por mudança de ambiente, etc; funcionários com baixa renda, não preparados para trabalhar em grupo, com problemas desagregadores da família, filhos menores, endividamento, etc; relacionamento entre igrejas e universidade, comunidade e universidade, problemas sérios da periferia, os quais a UNIMEP pode e deve ajudar a solucionar (PAIC, 1979:1).

O PAIC é criado “*com o objetivo de atender em caráter de emergência aos funcionários, professores e alunos da UNIMEP, em situações que demandem uma solução imediata*” (PAIC, 1979:1). E espera-se poder ampliar oportunamente tal serviço à população.

No primeiro semestre de 1979, trabalham no PAIC onze funcionários (todos ligados à Igreja Metodista) sob a coordenação do Bispo Oswaldo Dias da Silva, oferecendo assistência pastoral, psicológica, jurídica, médica, social, apoio à periferia, serviços de ambulatório e fornecimento de medicamentos.

O coordenador do PAIC, dirige também o grupo de Teologia e Pastoral e dedica-se a atividades como visitas a famílias de funcionários por ocasião de nascimentos, doenças, acidentes e mortes, além de aconselhamento a alunos e professores.

Durante o primeiro semestre de 1979, o setor médico, sob a responsabilidade de um profissional, recebe 497 consultas (sendo 322 de funcionários e 112 de alunos) e 127 casos de ambulatório.

A psicóloga dá curso de Formação de Psicanalista e supervisiona onze estagiários de psicologia. Estes fazem 161 entrevistas, enquanto 178 casos são atendidos pela própria psicóloga. As consultas são de pessoas da comunidade (80), funcionários (62), alunos (27) e professores (9).

O advogado, do setor jurídico, ocupa seu tempo em participar das reuniões semanais do PAIC, em lecionar, assim como em oferecer atendimento jurídico à população. Ao todo, acompanha 107 casos, sobretudo de pessoas da periferia que o procuram para obter orientações relativas a problemas na área cível, penal e trabalhista.

O responsável pelo setor de apoio à periferia participa também do grupo Teologia e Pastoral e é professor de Cultura Cristã no IEP. Desenvolve atividades com os moradores da periferia urbana, com os funcionários e com o grupo de Pastoral.

Com os moradores da periferia realiza, durante o semestre, as seguintes atividades: plantio de quatrocentas árvores; distribuição de material escolar doado pela Prefeitura Municipal a cento e dez crianças; distribuição de oitocentas cópias da versão popular dos Direitos Humanos, em discussão no dia 01 de maio de 1979; participação em reuniões de bairro (dias 11-18 de abril de 1979) para incentivar o Plano de Habitação da Prefeitura; visitação a famílias; distribuição de trezentos folhetos informativos sobre o inseto barbeiro, após a morte de um morador da favela Monte Cristo por doença de Chagas; fornecimento de material da universidade para um Projeto de Alfabetização de moradores do Jardim Tóquio; obtenção de material de construção para uma pessoa; atendimento a crianças abandonadas em atividades de lazer, tanto na periferia como na praça central da cidade.

As atividades com os funcionários são no sentido de idealizar o “Projeto de Humanização Salarial”; participação em assembléias para expor problemáticas dos funcionários; organizar um encontro (em 03 de março de 1979) para palestra sobre tóxicos; incentivar funcionários a liderar trabalhos de apoio a moradores da periferia; articulá-los, juntamente com alunos e professores, na “Caminhada para que todos tenham vida” (em 04 de abril de 1979), promovida pelo grupo de Teologia e Pastoral.

Além da “Caminhada”, o grupo de Teologia e Pastoral promove eventos como Culto Ecumênico no “Dia do Trabalhador” (primeiro de maio), Culto e Liturgias da Semana Wesleyana, Encontro das Igrejas Metodistas de Piracicaba (24 de junho de 1979) e representação na reunião do Comitê de Solidariedade ao Povo da Nicarágua (02 de julho de 1979).

O setor de serviço social, sob responsabilidade de uma assistente social, atende, no mesmo semestre, a 74 pessoas (das quais 51 de tratamento imediato,

13 tendo tratamento continuado e 10 sem necessidade de tratamento) e encaminha 696 guias de consultas médicas.

O setor de medicamentos, enfim, distribui remédios de graça, mediante receita médica (PAIC, 1979).

Em resumo, O PAIC representa uma iniciativa da reitoria da UNIMEP e de um grupo de metodistas no sentido de organizar atividades de assistência à comunidade universitária e, por extensão, à população piracicabana, de modo especial aos pobres.

Tanto em seus objetivos, quanto em sua prática, o PAIC constitui-se como prestação de serviços setoriais a indivíduos que procuram atendimento imediato.

As soluções são encaminhadas no sentido de doações de conselhos, de consultas, de atendimento jurídico e psicológico, de remédios e de materiais vários.

As atividades coletivas são promovidas a partir e em função das prioridades assumidas pelos funcionários da universidade, sobretudo da área pastoral.

Predomina uma preocupação com a “eficiência” dos serviços, medida por resultados quantificáveis.

A sua dinâmica é centralizada: os profissionais, atuando em frentes estanques, integram-se apenas através de reuniões semanais e do coordenador geral, que presta contas diretamente ao reitor. Além do mais, não há vinculação significativa com os setores acadêmicos nem com organizações populares.

Outra iniciativa comunitária da UNIMEP é o *Projeto Periferia* que, sendo criado pelo reitor também no início de 1979 (PR 08, 08.fev.1979), adquire traços mais definidos a partir de um Curso de Especialização em Educação Essencial, durante o segundo semestre desse ano.

O curso de especialização é promovido com o objetivo de capacitar recursos humanos para trabalhar com crianças de zero a seis anos, na periferia de Piracicaba.

Como tarefa de avaliação acadêmica, exige-se de seus participantes a elaboração de um projeto de trabalho junto à população carente.

Organizam-se quatro grupos de estudantes que, inicialmente, fazem pesquisas nos bairros Piracicamirim e São Jorge, no conjunto residencial CECAP (Companhia Estadual de Casas para o Povo) e na Vila Cristina.

A partir das observações, elabora-se o “*Projeto de Educação Essencial*” (PEE, 1979a-f), que demonstra a necessidade de se desenvolver pré-escolas nesses bairros, aproveitando os recursos já disponíveis tanto das comunidades locais, quanto da universidade.

Através de diversos serviços de assistência à família e à comunidade, o Projeto objetiva realizar: (1.) orientação a gestantes e a mães de recém-nascidos;

(2.) programas de estimulação para crianças de zero a dois anos; (3.) ampliação do atendimento para crianças de dois a seis anos, visando a compensar o possível atraso em seu desenvolvimento; (4.) estimulação de aptidões e de condutas que facilitem a integração e o desempenho da criança no primeiro grau; (5.) encaminhamento das crianças para atendimentos especiais; (6.) fornecimento de uma refeição durante o período escolar; (7.) realização de programas de orientação para pais e (8.) de treinamento para os profissionais da comunidade envolvidos na assistência a crianças de zero a seis anos e, por fim, (9.) participação da própria equipe do Projeto nas mobilizações da comunidade (PEE, 1979a:6).

Durante o ano de 1980, ao mesmo tempo em que progridem os trabalhos do PAIC e os de criação do Centro de Filosofia e Teologia, o Projeto Periferia implanta quatro pré-escolas em bairros escolhidos segundo dois critérios: pobreza da região e possibilidade de aproveitamento de locais cedidos.

Desta forma, as pré-escolas são instaladas, nos bairros Matão e Paulista, justamente em sedes da Igreja Metodista e, nos bairros Piracicamirim e São Jorge, em prédios da Igreja Presbiteriana.

Os relatórios indicam que, ao todo, são atendidas, durante o ano de 1980, cerca de quatrocentas crianças de três a seis anos, selecionadas entre as que pertencem a famílias com maior número de filhos e menor renda familiar. Muitas crianças necessitadas não são acolhidas, porque as vagas são fixadas de acordo com o espaço disponível, nos dois períodos de atendimento diário, de manhã e de tarde (PP, 1980a:1).

A coordenação das pré-escolas é exercida pela equipe técnica, constituída por ex-alunos do curso de especialização. Dela fazem parte uma pedagoga, uma assistente social, três psicólogas e uma fisioterapeuta. A coordenadora geral (pedagoga) e a assistente social dão assessoria às quatro pré-escolas e os outros membros da coordenação permanecem fixos, cada qual em uma pré-escola. A execução dos trabalhos fica a cargo de dezesseis professoras, quatro merendeiras e um guarda noturno. Assim, o quadro de pessoal soma, em 1980, vinte e sete pessoas.

Através de convênio firmado com a UNIMEP em 03 de outubro de 1979 (VV, 1979b), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) subsidia a alimentação e o material psicopedagógico. O IEP mantém o pagamento de pessoal, a ajuda de custo para transportes, os materiais de consumo e também a manutenção das casas. A Sociedade Presbiteriana de Assistência (SOPRAS) financia o aluguel e o serviço das casas cedidas. As famílias colaboram com uma taxa simbólica, não obrigatória (PP, 1980a:1-2).

As pré-escolas mantêm classes de maternal e jardim (em que se realizam atividades de estimulação físico-motora-cognitiva e da sociabilidade) e de pré-escolar (em que se desenvolvem programas de prontidão para a alfabetização).

O programa alimentar garante às crianças uma refeição completa por dia.

Na área do atendimento à saúde, são feitos alguns encaminhamentos a serviços médicos e odontológicos, o que é considerado apenas paliativo e emergencial, pois a situação das crianças é extremamente precária.

Os pais (sobretudo as mães dos alunos), tidos como possíveis mediadores entre a pré-escola e a comunidade do bairro, participam na execução de serviços de manutenção em atividades promovidas pela direção da escola (como preparação de festas, consertos nos prédios, confecção de materiais, cursos de habilidades domésticas, bazares beneficentes) ou em reuniões mensais. Estas são convocadas pela coordenação do Projeto Periferia para discutir suas propostas com as mães e para incitá-las a dar continuidade ao trabalho escolar na família.

Entretanto, o envolvimento dos pais na pré-escola é julgado insatisfatório, porque efetivamente não participam da tomada de decisões, nem apresentam presença maciça nas reuniões.

Diante disso, a equipe técnica estabelece como uma de suas metas prioritárias, para o ano seguinte, a criação de vínculos de confiança entre a família e a escola.

De outra parte, a coordenação do Projeto reconhece que o serviço de ensino escolar prestado pelas suas pré-escolas reveste-se de um caráter socialmente paliativo, uma vez que não tem condições de atender senão a uma ínfima parcela das crianças necessitadas. Isto, além de admitir o caráter supletivo da merenda escolar (pois apenas supre a alimentação que as crianças não têm em casa) e a precariedade do atendimento odontológico e médico.

A constatação destes fatos constitui-se num desafio para a coordenação do Projeto, cuja reação é a de procurar ampliar quantitativamente a sua capacidade de prestação de serviços. Por isso, coloca-se em busca de novas fontes de recursos financeiros, através de convênios com entidades eclesiais de nível internacional.

Daí a necessidade de legitimação de seus projetos, procurada inclusive na proposta educacional da Igreja Metodista.

O próprio documento *Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista*, elaborado pelo Conselho Geral da Igreja Metodista (COGEIME) em meados de 1980, propõe que se desenvolvam “projetos de atendimento ao pré-escolar carente, como ação preventiva à marginalidade e delinqüência” e recomenda que as igrejas descubram “formas de colocar seus recursos humanos e patrimoniais em favor da comunidade, acima de

tudo em favor dos pobres, e, onde possível, em projetos que unam instituições educacionais e igrejas” (IGREJA METODISTA, 1980:6). A inserção desta diretriz num documento da Igreja Metodista é feita a partir e em função do Projeto Periferia.

Uma das entidades procuradas inicialmente com o objetivo de se obter apoio financeiro ao Projeto Periferia é o Conselho Mundial das Igrejas.

Em resposta ao reitor da UNIMEP, datada de 28 de setembro de 1980, Julio de Santa Ana escreve-lhe uma carta pessoal em que comenta o projeto (PP, 1980a). Considera o projeto inobjektável do ponto de vista técnico, ou seja, da formação pré-escolar a se dar no projeto.

Mas expressa três preocupações.

A primeira se refere ao atendimento a grupos restritos da população carente, reproduzindo, assim, um tipo de desenvolvimento desigual.

A segunda é quanto à falta de clareza, no projeto, de como assegurar a participação das famílias nos organismos do projeto.

A terceira é a respeito do custo do projeto (US\$ 1.500 por família ao ano); por isso, vê dificuldades de o Conselho Mundial das Igrejas financiar tal projeto. Julio sugere, então, que se procure “*outras fontes de financiamento mais aptas, tal como a UNICEF*”, com apoio das igrejas neste processo (VV, 1980a).

Em suma, o Projeto Periferia instala-se durante o ano de 1980, consolidando a busca da UNIMEP em se comprometer com a comunidade, de modo especial com as dos bairros periféricos de Piracicaba. E o faz a partir da própria estrutura da universidade. Deste modo, assenta-se como organização escolar hierárquica, mantida e controlada pela administração da universidade, prestando serviços de caráter socialmente paliativo e supletivo, com uma forte tendência à cooptação da comunidade através da participação simbólica e subalterna dos pais em algumas atividades escolares. Tal configuração manifesta o caráter assistencialista dos projetos comunitários da UNIMEP.

Assistencialismo e domesticação

O Projeto Periferia apresenta algumas diferenças em relação ao PAIC (Pronto Atendimento Integrado à Comunidade).

O primeiro é elaborado e conduzido por um grupo mais ligado aos setores acadêmicos (especialmente ao Curso de Pedagogia, que inicia, em 1980, suas Habilitações em Educação Pré-escolar e de Deficientes Mentais).

O PAIC, por sua vez, é assumido por um grupo de metodistas mais ligados aos setores de Pastoral Universitária e de assistência médico-social da universidade.

Desta maneira, o PAIC assume uma conotação mais pastoral e o Projeto Periferia adquire feição academicista.

Eles diferem também no que se refere à clientela e ao tipo de serviço prestado. O PAIC presta atendimento médico, pastoral e social à comunidade universitária, estendendo seus serviços ocasionalmente também à população da cidade.

Já o Projeto Periferia dirige-se especificamente às comunidades dos bairros suburbanos, para oferecer educação pré-escolar a crianças de famílias carentes.

Entretanto, Projeto Periferia e PAIC assemelham-se na medida em que ambos são criados e controlados diretamente pela reitoria, incorporando os mesmos princípios que caracterizam seu compromisso com a comunidade e estruturando-se de maneira predominantemente assistencialista.

O caráter assistencialista destas atividades revela-se no seu sujeito, na sua clientela, na sua metodologia e na sua finalidade ideológico-política.

Em primeiro lugar, o sujeito (autor e agente) destes projetos comunitários é constituído por setores e grupos da universidade.

A iniciativa destes grupos baseia-se na pressuposição de que a instituição, por deter certos recursos, tem o dever de colocá-los a serviço da comunidade. Mas toda a estrutura destes serviços é definida com base nas perspectivas, nos interesses e na disponibilidade dos setores hegemônicos da instituição.

Desta maneira, o PAIC presta serviços médicos, assistenciais e religiosos justamente porque é isto que os setores de Pastoral Universitária, de atendimento médico e assistencial têm possibilidade de fazer. E o Projeto Periferia organiza pré-escolas nos bairros, embora as prioridades da população sejam outras, justamente porque é este tipo de serviço que o grupo organizador está interessado em oferecer.

Em segundo lugar, a população-alvo consiste no conjunto de indivíduos cujas “carências” podem ser atendidas pelos serviços oferecidos. Assim, o PAIC preocupa-se com os estudantes ou funcionários da universidade que passam por dificuldades pessoais, enquanto o Projeto Periferia pretende cuidar das crianças abandonadas pelos pais trabalhadores.

Os beneficiários são definidos pela Instituição, a partir dos serviços que esta se acha em condições de oferecer. E a comunidade não passa de mero objeto da ação de seus benfeitores, sem voz nem vez para decidir o sentido dos serviços que lhe são prestados em caráter de doação e que, por isso mesmo, sequer podem ser recusados.

Em terceiro lugar, a metodologia baseia-se no atendimento imediato a problemas setoriais, para os quais se tem soluções prontas.

Com isso, a ação assistencial torna-se paliativa, não só porque não se consegue atender a todos os casos de necessitados, mas sobretudo pelo fato de que as causas sociais geradoras dos problemas focalizados permanecem intocadas.

Oferece-se, por exemplo, aos funcionários e aos alunos atendimento médico-assistencial em casos de urgência, mas não se pretende discutir radicalmente o sistema salarial, nem o ensino pago. Oferece-se pré-escola para as crianças cujas mães precisam trabalhar em subempregos, mas não se coloca em questão a exploração capitalista a que os trabalhadores são submetidos. Estimula-se a solidariedade para resolver problemas comunitários emergenciais, sem se considerar que a organização das classes populares liga-se à necessidade de se resistir à exploração e à dominação capitalista, visando a uma transformação social profunda.

Em conseqüência, a ação comunitária assistencialista contribui para que as classes subalternas encontrem apenas algum desafogo imediato e parcial de suas dificuldades, sem que possam, como sujeitos ativos, desvelar as contradições fundamentais da situação em que vivem, nem se organizar para promover uma transformação significativa.

Nesta linha, o PAIC contribui para a acomodação dos alunos e funcionários à estrutura vigente na universidade, da mesma forma que o Projeto Periferia contribui, com seu serviço pré-escolar paliativo, para a manutenção da estrutura social de exploração e dominação.

O sentido assistencialista dos projetos comunitários da UNIMEP passa a ser discutido por setores da comunidade acadêmica durante o ano de 1981, de modo especial nos seminários e grupos de reflexão promovidos pelo Centro de Filosofia e Teologia.

O Primeiro Seminário sobre educação popular

O "*Seminário sobre Educação Popular*" realiza-se nos dias 28-30 de maio de 1981, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre educação popular e sua metodologia de ação. A coordenação fica a cargo de Carlos Rodrigues Brandão. Participam mais de quarenta pessoas, sendo cerca de vinte e cinco da UNIMEP e quinze de fora da universidade.

O seminário tem início dia 28 de maio, pela manhã, com trabalhos de grupos que tentam conceituar "educação popular". À tarde, Carlos Rodrigues Brandão expõe a história dos movimentos de educação popular. No dia 29, são feitas exposições sobre experiências realizadas (1.) com camponeses de Saltinho-SP, (2.) de alfabetização de adultos na Nicarágua, (3.) pré-escolas do

Projeto Periferia, (4.) projeto da Prefeitura Municipal de Piracicaba e (5.) alfabetização e curso supletivo para funcionários da Universidade Federal de São Carlos. Dia 30, manhã, fica reservado para se discutir um projeto prático de educação popular (CFT, 1981b: 1).

Os relatórios de trabalhos de grupos revelam que os participantes têm uma compreensão diversificada de “educação popular”. Mas predomina a idéia de que o sujeito da educação popular são as “bases”, as “maiorias”, os “pobres” que, através da tomada de consciência crítica de seus problemas, unem-se para promover a transformação social.

Após esta primeira tentativa de teorização feita pelos grupos, Carlos Rodrigues Brandão descreve, em três etapas, as formas segundo as quais a educação popular tem sido historicamente assumida no Brasil, conforme já havia escrito no texto *Da educação fundamental ao fundamental na educação* (In: BRANDÃO, 1984: 13-62).

Na primeira fase, anterior a 1959, pressupõe-se que a educação, sobretudo a alfabetização de adultos, seja a forma pela qual o indivíduo adulto se integra à cultura desenvolvida, habilitando-se a promover o progresso. O meio popular e o contexto do educando é esquecido.

Na segunda fase, entre 1959 e 1964, os projetos de educação popular passam a considerar alguns conteúdos tirados da vida dos educandos e a fomentar uma prática cooperativa para o desenvolvimento da comunidade visando a resolver seus problemas imediatos. Com esta proposta educacional, o Estado burguês pretende cooptar o apoio popular para seu projeto. Mas também um grupo de camada média tenta conquistar o povo para a revolução.

Na terceira fase, após 1964, com o golpe de Estado e a repressão de 1968, os movimentos de base se fragmentam. Com o apoio da Igreja Católica nascem as comunidades de base, das quais surgem movimentos como o “Movimento Contra a Carestia”. Neste contexto, a educação popular passa a ser elo de ligação entre pessoas para promover a conscientização e a mobilização mais amplas.

As experiências relatadas em seguida indicam diferentes práticas de educação popular, refletidas de modo difuso nas concepções enunciadas no início do encontro.

Uma experiência consiste no apoio dado pelo padre, na zona rural de Saltinho (SP), aos encontros de camponeses em que estes procuram compreender seus processos de luta.

O segundo relato expõe a campanha de alfabetização desenvolvida na Nicarágua com o objetivo principal de entregar ao povo os instrumentos para a organização do poder popular.

A terceira exposição é sobre o Projeto Periferia.

A quarta prática apresentada é a da Prefeitura Municipal de Piracicaba que, através de serviços de creche e pré-escola, pretende fornecer às crianças um instrumento de análise da realidade e promover a organização da comunidade.

A quinta narrativa é sobre a alfabetização de adultos e o ensino supletivo para os funcionários da Universidade Federal de São Carlos onde, através do método Paulo Freire, pretende-se ensinar-lhes as ciências necessárias para a análise crítica da realidade.

No debate, os participantes do seminário têm a oportunidade de reelaborar e sistematizar sua compreensão de educação popular.

Algumas proposições explicitam a compreensão de que:

(1.) As organizações populares só são autênticas quando surgem das próprias bases e são por estas controladas a partir e em função de suas necessidades enquanto classe trabalhadora.

(2.) A educação popular é o conjunto dos processos educativos que se dão no processo do movimento popular. Este, portanto, é o determinante da educação popular.

(3.) As instituições, como a igreja e a universidade, têm três alternativas de relação construtiva com o movimento popular e com a educação popular:

(a.) atuar enquanto instituição, tomando iniciativas no âmbito do que lhe é específico tendo em vista os interesses objetivos das classes populares; por exemplo, a Igreja promove as Comunidades Eclesiais de Base, os Círculos Bíblicos, pastorais populares;

(b.) ajudar, sem controlar, a organização dos movimentos populares;

(c.) apoiar, simplesmente, as organizações de classe como os sindicatos e movimentos de greve.

(4.) A criação de organização paralela - através de projetos iniciados e mantidos pela instituição ou por grupos de intelectuais de origem e sentido burgueses - no meio do povo enfraquece a organização popular e a manipula, fazendo o jogo de dominação do sistema capitalista.

Pelo que se pode detectar através das precárias anotações de participantes, das cinco experiências apresentadas no seminário, as que mais se aproximam deste sentido de educação popular são as de Saltinho e a da Nicarágua. A experiência de alfabetização dos funcionários da Universidade Federal de São Carlos representa uma tentativa de atendimento a necessidades educacionais de setores subalternos da própria instituição. A experiência da Prefeitura Municipal de Piracicaba e a da UNIMEP são iniciativas de instituições, Estado

ou universidade, para promover educação junto a comunidades da periferia urbana, com a esperança de favorecer sua organização sob controle institucional.

A própria exposição feita a respeito do trabalho do Projeto Periferia deixa claro algumas de suas características.

Em primeiro lugar, o Projeto Periferia é uma iniciativa exclusiva de setores da UNIMEP: a partir do curso de especialização em Educação Essencial, os participantes fazem pesquisa junto a bairros da periferia urbana, detectam a carência de pré-escolas e propõem a criação de alguns núcleos de educação pré-escolar para atender parte das crianças carentes.

Em segundo lugar, o trabalho do Projeto é controlado pela universidade.

Ao iniciar o Projeto, a universidade oferece recursos humanos e materiais, aproveitando locais cedidos por igrejas. E como não encontra a população organizada nem mobilizada, acaba assumindo a direção do trabalho, através do controle dos recursos humanos e materiais oferecidos. Os universitários tentam mobilizar a comunidade, mas encontram sérias dificuldades, pois seu universo social e cultural é diferente.

Desta forma, embora o Projeto Periferia tenha sido pensado com base em carências reais (mas não prioritárias!) da população suburbana de Piracicaba, toda a sua estrutura e sua ação é organizada a partir da universidade, de modo que esta assume seu controle econômico, político, ideológico e pedagógico.

Embora os agentes do Projeto Periferia acreditem poder fomentar a união da comunidade para que esta assuma autonomamente sua gestão, o Projeto configura-se como entidade paralela incapaz de estabelecer relações orgânicas com o movimento popular, correndo o risco de ser um fator manipulador e desmobilizador.

Se o Projeto Periferia não foi criado nem é gerido pelos movimentos populares, como fica sua intenção de promover a educação popular e de reforçar o movimento popular?

Na ocasião deste seminário, os coordenadores do Projeto Periferia manifestam sua crença de que seu trabalho possa ser fecundo tanto para a organização popular, quanto para a transformação da universidade.

Por um lado, acreditam que, através do contato com as crianças das pré-escolas e com seus pais, os universitários possam estimular a organização popular, na medida em que valorizem a afetividade e o trabalho em grupo. O serviço de atendimento pré-escolar, mesmo sendo uma assistência restrita e paliativa, poderia ser um fator de aglutinação e conscientização da população que, a partir daí, mobilizar-se-ia e lutaria por seus direitos.

Por outro lado, os universitários, ao tentar se envolver com a população, logo percebem que sua formação não é adequada para trabalhar com as classes populares. Seu contato com o povo através dos estágios questionaria, destarte, a perspectiva elitista da sua formação profissional, suscitando mudanças na estrutura acadêmica, no sentido de que tanto a transmissão do conhecimento científico (ensino) quanto a sua produção (pesquisa) se façam com base na prática social do movimento popular.

Desta maneira, o relacionamento entre universidade e povo através do Projeto Periferia passa a ser considerado fecundo tanto para a universidade, desafiando-a a se reformular, quanto para a população, na medida em que a estimula a se organizar.

Os coordenadores do Projeto Periferia tentam, assim, justificar sua intenção de promover a educação popular, por um lado, reforçando as tentativas de integração da universidade com a comunidade periférica, a partir dos pais dos alunos das pré-escolas e, por outro lado, ensejando o questionamento da formação profissional universitária e a promoção de pesquisas ligadas aos interesses populares.

O Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular

Diante do questionamento radical levantado em relação ao sentido do Projeto Periferia, os participantes do Seminário sobre Educação Popular são provocados a elaborar uma compreensão da educação popular na perspectiva do movimento popular, a reformular os projetos de extensão da UNIMEP e a promover mudanças na área acadêmica que tornem viável sua participação nos projetos de extensão numa linha popular.

Os desafios motivam o surgimento do Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular (GRAEP), integrado por representantes do PAIC e do Projeto Periferia, assim como por representantes da Diretoria Acadêmica, dos vários Centros da UNIMEP, da associação dos funcionários e da dos professores.

O GRAEP realiza cerca de onze reuniões, entre junho e outubro de 1981.

Logo no início de seus trabalhos explicita seus objetivos nos seguintes termos:

- (a.) propiciar fundamentação teórica da Educação Popular;
- (b.) desempenhar a função de consciência crítica, a partir da perspectiva da Educação Popular;
- (c.) oferecer assessoria ao Núcleo de Valorização Humana [um grupo criado junto à Pastoral Universitária com o objetivo de reunir as ações comunitárias da universidade] em projetos de Educação Popular;

(d.) repensar, junto com a academia, a situação e a prática desenvolvidas nos cursos, programas, currículos e outras atividades da área acadêmica (CFT, 1981c).

Entre os debates internos realizados pelo GRAEP, destacam-se alguns momentos significativos.

Na sua quarta reunião, realizada em 18 de agosto de 1981, o Grupo se detém a discutir sua melhor forma de ação e explicita a falta de integração entre os projetos comunitários e os setores acadêmicos.

Questiona, no geral, a possibilidade de a educação popular ser assumida pela universidade.

Questiona, em particular, a consistência ideológica do Projeto Saúde, apresentado pelo Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (CCBPS, 1981), pelo qual os estagiários fazem exames biomédicos junto às pré-escolas do Projeto Periferia.

Considera, neste aspecto, o estágio como fator de conscientização, uma vez que proporciona contato do aluno com a periferia urbana. Mas entende que a formação crítica deve ser iniciada anteriormente, para que os estudantes não fiquem "*vacinados pela mentalidade tecnicista*".

O relatório deste encontro do GRAEP desperta a atenção do diretor do Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, que escreve ao Grupo, contestando as opiniões ali expressas, pedindo sugestões de um enfoque de educação popular exequível dentro da realidade vigente e manifestando interesse em promover o entrosamento entre ensino e extensão.

Em resposta, o GRAEP propõe a realização de um seminário envolvendo os integrantes do GRAEP e os do Projeto Saúde.

De particular interesse é também a oitava reunião, realizada no dia 15 de setembro de 1981 não só pela tomada de decisão sobre a realização do Seminário sobre Saúde, mas também pela discussão com professores do Departamento de Educação.

Estes professores apresentam três preocupações:

(a.) os projetos comunitários parecem indicar uma dicotomia em relação à academia e sente-se a necessidade política de legitimação desses projetos, dentro da universidade;

(b.) tais projetos assumem um caráter para-universitário; não está clara qual a sua essência, nem que projetos podem ou não ser assumidos pela universidade;

(c.) questiona-se também a natureza, objetivos e possibilidades concretas de trabalho do GRAEP.

Os debates sobre estas questões, além do reforço à busca de legitimação do GRAEP, estimula o Departamento de Educação a elaborar um anteprojeto de Alfabetização de Adultos que desemboca na criação do Programa de Educação de Adultos (PEA), implantado em 1982 como um setor do Projeto Periferia.

Os trabalhos do GRAEP representam, sobretudo, um espaço em que se levantam questões de fundo a respeito da ligação entre universidade e educação popular.

É assim que se indaga a possibilidade de a universidade assumir legitimamente a educação popular.

No âmbito desta questão, defronta-se com o problema de como criar laços entre universidade e movimento popular, mantendo-se suas diferenças, em torno de um projeto político comum.

Verifica-se, também, a necessidade de se encontrar formas de integrar, na universidade, os setores acadêmicos (os cursos e departamentos) com os projetos de extensão em educação popular.

O debate sobre estas questões tem prosseguimento no Seminário sobre Saúde e Educação Popular.

O Seminário sobre Saúde e Educação Popular

O Projeto Saúde, criticado pelo GRAEP, surge da iniciativa de um grupo de professores do Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (CCBPS).

Tal projeto, denominado "*Prosit*", tenciona desenvolver, a partir da universidade, um serviço de atendimento à população suburbana. Pretende ampliar o número de locais de estágio e utilizar os recursos humanos e a infra-estrutura da universidade conforme sua política de assistência à faixa menos favorecida da população. Desta maneira, propiciaria aos alunos contato com a periferia e sobretudo "*uma formação adequada à realidade existente e conscientização dos graves problemas pelos quais passam essas comunidades periféricas*" (CCBPS,1981:1).

Com isso, espera-se integrar os trabalhos de atendimento à comunidade que vários setores do CCBPS (Cursos de Biomédicas, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Educação Física, assim como o PAIC e as Clínicas), professores e grupos de alunos já estão fazendo de maneira não coordenada.

O projeto justifica-se "dentro do propósito político que norteia esta universidade às populações carentes" e até "se impõe, solidificando a UNIMEP como instituição opcional para desenvolvimento de novos caminhos voltados não só para o ensino, mas também à comunidade" (CCBPS,1981:2).

Os objetivos, explicitados em nove itens, indicam o propósito de prestar serviços comunitários na área de saúde (atendimento médico, promoção da educação física, terapia ocupacional e fisioterapia), criar novos locais de estágio, unindo esforços ao PAIC, e “criar setor de produção científica que cuidará dos casos de interesse científico detectados por todas as áreas, visando ao aproveitamento deste material em publicações científicas” (CCBPS, 1981:2).

No texto deste projeto transparece não só a preocupação de se adequar aos objetivos enunciados pela direção da UNIMEP, como também a de justificar e detalhar os recursos considerados necessários (cinco das oito páginas são dedicadas a isso).

O Projeto Saúde - como vimos - é considerado pelo GRAEP, em uma de suas reuniões, “fraco em ideologia”. O diretor do CCBPS retruca e, a partir daí, o GRAEP propõe um seminário para aprofundar o debate.

O Seminário sobre Saúde e Educação Popular, é promovido pelo GRAEP e pelo CCBPS, no dia 26 de outubro de 1981, das 8:00 às 17:30 horas.

Na parte da manhã são apresentados os temas “Educação Popular: conceitos e princípios”, pela coordenadora do Projeto Periferia, e “Extensão universitária e educação popular”, pelo diretor acadêmico da UNIMEP. À tarde são discutidos os temas “Saúde e educação popular” e “Realizações e intenções do Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde”.

Entre os textos produzidos a partir deste seminário e publicados no caderno Saúde e Educação Popular (CFT, 1981d), um dos que suscitam particular interesse é o de Ely Éser Barreto CÉSAR, “Extensão universitária e educação popular; uma abordagem específica a partir da UNIMEP de 1981 visando à UNIMEP de amanhã” (CÉSAR, 1981).

O texto mostra como a UNIMEP procura se tornar uma universidade diferenciada, mediante a união entre ensino tradicional e extensão universitária, através dos estágios, nos projetos de serviço ao povo. Reflete, assim, sua caminhada: assumindo a doutrina libertadora da Igreja Metodista, o reitor implanta os projetos comunitários, que encontram dificuldades de se ligar às atividades acadêmicas de ensino e pesquisa; surge o Centro de Filosofia e Teologia, promovendo debates e gerando o GRAEP, que se torna o “ponto de encontro entre as iniciativas da Reitoria, em termos de ação na periferia da sociedade, e a ação da academia” (CÉSAR, 1981:11).

Ely CÉSAR manifesta, ainda, a esperança de que a ponte entre os projetos de serviços e os cursos poderá ser constituída pelos estágios. À medida que os alunos tomam contato direto com o povo, através de estágios junto à periferia,

seriam sensibilizados pelo valor da cultura popular e questionariam a “vocação elitista” do ensino acadêmico, provocando mudanas estruturais, no sentido de se criar novos instrumentos científicos e novos processos pedagógicos adequados   formaao de profissionais competentes a servio das classes menos favorecidas.

Ao afirmar que   necessário “a identificaao com o movimento popular” e “pensar a universidade a partir do povo”, reconhece nas classes populares um “potencial histórico” para transformar a sociedade e a própria universidade. Com isso, abre alas para uma articulaao orgânica da universidade com os movimentos populares.

É justamente esta a intenao expressa, no mesmo seminário, pela coordenadora do Projeto Periferia (MOREIRA,1981) ao tentar elaborar uma idéia sobre a relaao entre a educaao popular e a universidade.

Concebendo a educaao popular como “aquela que é produzida pelas classes populares, em funao de seus interesses de classe” (MOREIRA,1981:15) coloca em discussão a possibilidade de a universidade veicular uma proposta de educaao popular.

A escola, transmissora não só de conhecimentos formais, mas também de valores, tem servido para legitimar a ideologia dominante através do ensino livresco e autoritário. Chegou-se a pregar maior liberdade e participaao nas relaoes pedagógicas sem, contudo, colocar em questão as contradioes fundamentais na relaao educaao-sociedade. Estas contradioes s  comeam a ser discutidas quando “os projetos revolucionários passam a encontrar guarida em algumas universidades” (MOREIRA,1981:16).

Entre estes dois projetos de universidade (conservador ou transformador) “cabe-nos descobrir quais os espaos de que dispomos para a concretizaao de uma proposta de educaao popular a partir da universidade, colocando-a, efetivamente, a servio das causas populares” (MOREIRA,1981:16).

As experiências de extensão da UNIMEP pretendem “veicular uma educaao que conclame as classes populares a uma prática autônoma, que se reflita na sua organizaao enquanto classe” (MOREIRA,1981:16). Mas este processo tem origem nas lutas pelas necessidades concretas dos grupos populares. E “a concretizaao desta proposta pela universidade supõe uma mudana fundamental na própria academia envolvendo docentes e discentes, pois implica numa nova relaao entre intelectual e os elementos das classes populares” (MOREIRA,1981:17).

O texto reproduz idéias apresentadas em dois artigos de outros autores. Um (BRANDÃO,1979) defende que a educaao popular não possui um projeto

próprio: ou serve ao projeto de preservação do sistema social, ou às lutas da classe subalterna. O outro artigo (MANFREDI, 1980) enfoca a educação popular sob duas perspectivas: por um lado, serve de instrumento legitimador das classes hegemônicas, mas, por outro lado, pode ser utilizada pelas classes subalternas para reagir à dominação.

A coordenadora do Projeto Periferia percebe que a escola reproduz relações de dominação e veicula a ideologia dominante. Compreende, também, que a educação popular, para favorecer a libertação da classe trabalhadora, deve ser assumida pelas suas organizações independentes e autônomas. Chega a questionar a prática assistencialista do Projeto, colocando-se na busca de uma nova “ proposta de educação popular a partir da universidade, colocando-a efetivamente a serviço das classes populares”. Neste sentido, a universidade poderia assumir a tarefa de “conclamar” as classes populares a uma prática autônoma, assumindo suas necessidades concretas e colocando-se a seu serviço. Isto implicaria uma “mudança fundamental na própria academia”.

O tipo de mudança proposto nesse momento aparece nas sugestões dos participantes do seminário. Estes manifestam a preocupação de se reorientar o sentido do trabalho dos cursos, de forma que passem a formar profissionais a serviço das classes populares e não apenas em função das elites. A discussão dos pressupostos e a realização de projetos de extensão junto à comunidade aparecem como os meios para se promover a relação da universidade com os grupos populares, em termos de troca de conhecimentos e de experiências por ocasião do desenvolvimento de ações conjuntas, que desafiará a universidade a se reestruturar e a promover a formação de profissionais comprometidos com a educação popular (CFT, 1981d:65-73).

Academicismo e elitismo

Os debates ocorridos durante 1981 na UNIMEP evidenciam que o Projeto Periferia precisa criar vínculos, de um lado, com os setores acadêmicos e, de outro, com os movimentos populares.

A realização dos debates nos seminários sobre educação popular e no Grupo de Reflexão e Assessoria representa uma tentativa de se fomentar a integração entre os projetos comunitários e os departamentos acadêmicos. O estágio curricular e a extensão universitária aparecem como espaços institucionais já existentes que poderiam se tornar canais de comunicação e articulação entre “*academia*” e “*projetos periferia*”.

Já os pais dos alunos das pré-escolas são considerados como o possível elo de ligação do Projeto Periferia com a população dos bairros. Surge a esperança de que eles possam criar organizações populares capazes de promover autonomamente melhorias sociais e provocar mudanças na universidade. São idealizados o Programa de Educação de Adultos e a Área de Organização Popular como instrumentos para estimular os adultos das comunidades suburbanas a se mobilizarem politicamente.

Desta maneira, o Projeto Periferia deveria se tornar o espaço privilegiado de integração universidade-comunidade, através do qual os setores acadêmicos poderiam contribuir para a organização comunitária da população e, em troca, receber estímulos para sua transformação.

Tal entendimento identifica-se com a perspectiva extensionista do CRUB e do MEC e, como vimos no capítulo primeiro, pode escamotear relações domesticadoras da universidade para com a comunidade. O próprio discurso elaborado na UNIMEP (e explicitado no Seminário de Saúde e Educação Popular) sobre a extensão reflete esta postura elitista e messiânica, presentes nas diferentes concepções de “povo”, predominantes em um setor ou outro da universidade.

Com efeito, é possível identificar uma concepção próxima da perspectiva ilustrada do século XVII, que entende o povo como “plebe”, uma dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, cujas necessidades básicas precisam ser satisfeitas através da filantropia e da educação (CHAUÍ, 1986: 15-7). Esta concepção, aliás predominante nos inícios do Projeto Periferia e no PAIC, persiste no Projeto Saúde.

Outra perspectiva é aquela que os dirigentes do Projeto Periferia tendem a assumir após os questionamentos levantados no Seminário de Educação Popular. “Povo”, nesta concepção, seria fundamentalmente o movimento popular, pelo qual as classes subalternas se organizam e se tornam o sujeito histórico capaz de transformar estruturalmente a sociedade. Uma conotação romântica, porém, permeia esta concepção, na medida em que reforça a “*visão do popular como povo comunitário e orgânico*” (CHAUÍ, 1986: 18).

Nesta última concepção, os universitários pretendem, por um lado, ajudar o povo a se organizar e a lutar contra o sistema capitalista que destrói sua natureza orgânica e comunitária. Por outro lado, consideram que os estudantes, ao tomar contato imediato com o povo, possam se converter de uma perspectiva individualista de vida para um compromisso social e profissional com os interesses objetivos das classes subalternas.

Desta forma, atribui-se aos projetos de extensão a tarefa de intermediar a relação entre universitários e povo, pela qual os professores e estudantes vão

ao povo para salvá-lo (oferecendo-lhe instrumentos teóricos para compreender as suas necessidades e indicando-lhe os meios institucionais existentes que podem satisfazê-las) e o povo salva os universitários (despertando neles a renúncia à ideologia burguesa e o compromisso com a transformação social em prol da libertação dos oprimidos).

O “messianismo bilateral” entre universidade e classes subalternas menospreza o fato de que a universidade encontra-se institucionalmente controlada pela burguesia, cujos interesses econômico-políticos são inconciliáveis com os das classes populares. Esperando-se que a universidade, sem alterar radicalmente sua estrutura institucional atual, possa criar e dirigir projetos que efetivamente promovam a organização popular autônoma, camufla-se o caráter cooptador e manipulador destes projetos. A expectativa de que a conversão individual de alunos universitários desencadeie debates que levem à mudança estrutural da universidade, de modo a se colocar a serviço de autênticos processos de organização popular, ignora o caráter burocrático da estrutura universitária, que tende a eliminar ou assimilar em sua dinâmica autoritária e alienante os comportamentos desviantes. Ou, ainda, a pretensão de impor mediante os canais hierárquicos uma ideologia basista de organização das classes subalternas manifesta um contrasenso, pois, além de legitimar, pelo seu uso, o autoritarismo da hierarquia burocrática, tolhe a possibilidade de as bases formularem e exprimirem autonomamente sua ideologia.

As lideranças acadêmicas promotoras dos projetos de educação popular da UNIMEP só conseguem, neste momento de debate, elaborar uma compreensão limitada das contradições emergentes, porque não há como compreendê-las criticamente nem superá-las senão em um nível estrutural mais radical e mais amplo do que o âmbito de uma instituição educacional isolada. Isto chega a ser explicitado, quando numa reunião do GRAEP questiona-se a possibilidade de a educação popular ser assumida pela universidade. Mesmo assim, o debate desemboca na busca de ligação dos projetos comunitários com os setores acadêmicos, através da extensão universitária.

Os questionamentos levantados pelo Departamento de Educação apontam, porém, uma ruptura entre os “*projetos periferia*” e os setores acadêmicos. Sendo a Reitoria que, por iniciativa exclusiva, instituiu e controla o PAIC e o Projeto Periferia, os departamentos acadêmicos não têm nenhuma relação direta com esses projetos e, por isso, não se dispõem a assumir qualquer responsabilidade sobre um filho que não é deles. São, pois, projetos da Reitoria que carecem de legitimação dentro da universidade. Este conflito manifesta-se em sectarismos: de um lado os agentes ligados à reitoria consideram os setores acadêmicos

incapazes de atuarem junto ao povo, por serem “*elitistas e alienados*”; de outro lado, nos departamentos acadêmicos alimenta-se a idéia de que a educação popular seja algo expúrio à vida universitária.

Na busca de integração com os projetos comunitários, os setores acadêmicos passam a reivindicar uma interferência efetiva na criação e no controle de suas atividades. Além disso, consideram necessário que a “*essência*” dessas iniciativas se enquadre dentro dos objetivos específicos e da estrutura acadêmica da universidade.

Por isso é que, a partir daí, procura-se atribuir aos projetos comunitários a conotação de “*extensão universitária*”, onde os alunos de vários cursos possam realizar seus estágios regulares e onde se realizem experiências que sirvam de base para pesquisas acadêmicas (cf. PP, 1981a). É nesta perspectiva que o CCBPS tenta criar o “*Prosit*”, que o Departamento de Educação elabora o Programa de Educação de Adultos e que o Projeto Periferia procura se reformular.

Pelo que se pode observar, o processo de implantação dos projetos comunitários unimepianos favorece o questionamento e a busca de superação do elitismo universitário, assim como da ruptura entre os setores da universidade.

Todavia a discussão é feita, nesse momento, a partir de um enfoque que determina o sentido das propostas.

Esta perspectiva caracteriza-se, em primeiro lugar, por uma visão de povo, ora marcada pelo iluminismo (que o vê como “*plebe*”, massa dispersa de indivíduos carentes), ora pelo romantismo (que o mitifica como uma comunidade orgânica capaz de se libertar a si mesma e aos seus aliados).

Dessa concepção de povo decorre, em segundo lugar, o papel messiânico atribuído aos membros das elites que circulam na igreja ou na universidade, cujos privilégios os obrigam moralmente a trabalhar no sentido ou de suprir as carências da plebe, ou de promover a organização do povo para que este se liberte.

Em terceiro lugar, o compromisso e a ação política são compreendidos num viés idealista-voluntarista, segundo o qual a percepção crítica da situação do povo oprimido seria suficiente para despertar na elite universitária o compromisso pessoal para com os interesses básicos das classes populares e direcionar corretamente sua ação política.

Tal idéia sedimenta-se nos debates acadêmicos que, apesar de sua criticidade, não são suficientes para desencadear a superação das contradições detectadas, nem para promover processos orgânicos de educação popular, justamente devido à ausência real do parceiro fundamental: as organizações populares.

Frente a esta ausência, o máximo que os participantes desses debates acadêmicos conseguem é forjar uma imagem ideal (ilustrada ou romântica) a

respeito do “povo” com o qual pretendem se aliar, projetando uma ideologia de compromisso social que vela o jogo de poder entre os grupos presentes no espaço da universidade.

A ausência da classe trabalhadora (operários e camponeses) na universidade independe das intenções pessoais daqueles que habitam a academia, pois é uma ausência estrutural.

Em primeiro lugar, como se sabe, o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior é impedido pela própria estrutura seletiva do sistema escolar. Mesmo os raros trabalhadores que conseguem ingressar na universidade, após doloroso processo de domesticação escolar, geralmente são indivíduos em busca de diploma, iludidos pela ideologia de ascensão social. Suas origens de classe trabalhadora já se encontram despojadas de significado político-ideológico.

Em segundo lugar, a universidade encontra-se tendencialmente voltada para atender aos interesses da burguesia: treinamento de mão-de-obra especializada, ou semi-especializada, para exercer atividades subalternas na burocracia empresarial ou estatal. Muitas vezes, a escola superior desempenha o papel de apenas ocupar e disciplinar o excedente de mão-de-obra do sistema capitalista numa atividade improdutiva. A universidade, de qualquer maneira, não se encontra voltada a oferecer instrumentos que capacitem as classes populares a assumir o controle do processo produtivo, nem a construir sua hegemonia.

Em terceiro lugar, a própria estrutura acadêmica de elaboração e transmissão da ciência reproduz a desvinculação entre teoria e prática, assim como a fragmentação do saber. Sendo fragmentada e isolada da práxis social, a produção científica torna-se facilmente instrumento de dominação sob controle de uma elite cooptável pela burguesia. Isto cria dificuldade estrutural para que a ciência e a tecnologia sejam apropriadas pelas classes populares como instrumento de controle do processo produtivo.

Em quarto lugar, os objetivos e a estrutura de produção científica adequados à reprodução da ordem burguesa são consolidados na universidade por sua organização hierárquica e formal. A organização burocrática da universidade tende a submeter todas as atividades realizadas no seu interior à ruptura entre trabalho intelectual e o manual, assim como à fragmentação do saber, favoráveis a reprodução da exploração e dominação capitalistas.

Neste contexto, as iniciativas parciais e isoladas, mesmo as mais críticas e contestatórias, tendem a ser cooptadas e submetidas à ordem conservadora.

Como é que tal tendência se manifesta na evolução do Projeto Periferia?

ERUPÇÃO DA PERIFERIA

"Chiedere a chi ha il potere
di riformare il potere!

Che ingenuità!"

Giordano Bruno

"Na sociedade, as mudanças são
devidas principalmente ao
desenvolvimento das contradições
que existem no seu seio"

Mao Tsé Tung

Redefinição do Projeto Periferia em 1981

Os debates promovidos, durante 1981, pelo Centro de Filosofia e Teologia e pelo GRAEP, explicitam necessidades e expectativas que desafiam o Projeto Periferia a redefinir suas metas. A reformulação aparece no "*Programa UNIMEP de pré-escolas na periferia - Plano geral*" (PP,1981a), que se oferece como um ponto de partida para o trabalho que encaminhe a integração entre os vários setores da universidade e desta com a população.

Na fase inicial de implantação do projeto, em fevereiro de 1980, a meta prioritária era

a criação de uma infra-estrutura de funcionamento das pré-escolas (pessoal, serviços, suprimento de materiais, transporte, rotinas, etc.) de tal maneira que os vínculos de relacionamento com a comunidade fossem sedimentados a partir de um trabalho que correspondesse às expectativas daqueles que da escola participavam, ou seja, as crianças e suas famílias (PP,1981a:1).

Após um ano e meio, em julho de 1981, consideram-se vencidas as primeiras dificuldades e conquistados alguns avanços. Conta-se com cinco núcleos em funcionamento (os dos bairros Matão, Paulista, Piracicamirim, São Jorge e CECAP, este último instalado no primeiro semestre de 1981) e um sexto núcleo, com início de funcionamento previsto para agosto de 1981.

Verifica-se expansão das atividades, embora não na medida imaginada anteriormente. Cerca de 450 crianças, de dois a sete anos, freqüentam um total de 24 classes de maternal, jardim e pré-escolar. E a sistemática de trabalho, inclusive do ponto de vista administrativo, é tida como consolidada.

Setores acadêmicos criam ligações com o Projeto Periferia. A reabertura do Curso de Pedagogia da UNIMEP - que, após seu início em 1966, tivera um rápido crescimento até 1972, seguido de uma acentuada queda de procura e fechamento das antigas habilitações a partir de 1976 (OLIVEIRA, 1983:45-6) - vem reforçar o quadro de professoras do Projeto, com a admissão de algumas alunas-bolsistas, sobretudo as da Habilitação em Magistério para Pré-escolas, implantada em 1980. Por sua vez, o Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde dispõe-se a estender seus serviços à população-alvo do Projeto Periferia. E a formação do GRAEP vem contribuir para o aprofundamento de estudos nesta área.

Com estes avanços realizados em nível interno do Projeto e em nível da universidade, reputa-se necessária a abertura de novas linhas de ação. Duas frentes destacam-se como emergenciais.

A primeira é a

concretização de um serviço de extensão da universidade, com o envolvimento de alunos e da área acadêmica. Torna-se evidente, hoje, a necessidade de conscientizar o aluno sobre a sua responsabilidade para com a população de baixa renda, que é a grande maioria dos brasileiros e, portanto, a grande maioria que vai necessitar de seus serviços profissionais. O que se constata é um grande número de universidades formando profissionais voltados apenas para a uma pequena parcela da população que pode arcar com os custos de serviços especializados. Na realidade, os que mais necessitariam recorrer a estes serviços, em consequência das péssimas condições de vida em que se encontram, não têm acesso a eles (PP,1981a: 2).

A segunda é a *“premência, em função do momento histórico que vivemos, de um trabalho mais sistemático de organização de grupos pelas classes populares, na busca de um projeto social alternativo”* (PP,1981a: 3).

Os objetivos iniciais do Projeto Periferia (PEE,1979a:6; PP,1980a:1-2; PP,1980c:6) aparecem reelaborados neste *“Plano Geral”*. Alguns são omitidos,

como (1.) *“orientação a gestantes e mães”*, (3.) *“ampliação do número de classes”*, (6.) *“fornecer refeição às crianças”* e (8.) *“treinamento de profissionais da comunidade”*.

Passa a predominar a nova direção definida pelo Objetivo Geral, qual seja, *“criar um programa de extensão da universidade, em nível de estágio de alunos e de prestação de serviços que a universidade mantém em função dos cursos, à comunidade de baixa renda, através da implantação de pré-escolas em bairros periféricos de Piracicaba”* (PP,1981a: 3).

Nesta perspectiva, os objetivos específicos são reapresentados em três dimensões: em relação à universidade, às pré-escolas e à comunidade.

Em relação à universidade, o Projeto Periferia pretende abrir campo para os alunos da UNIMEP realizarem seus estágios obrigatórios junto à população de baixa renda; oferecer aos alunos do curso de Pedagogia a possibilidade de atuarem como professores das pré-escolas, em sistema de bolsa-trabalho, e possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas, principalmente na área de educação popular.

Em relação às pré-escolas, retoma dois objetivos antigos, quais sejam, *“desenvolver programas de estimulação para crianças de dois a seis anos”* e *“desenvolver programas de orientação de pais, no desempenho de suas tarefas educativas”* (PP,1981a:4; cf. PEE,1979a:6, item 9). E acrescenta um outro: *“divulgar aos grupos constituídos os serviços da universidade e das demais instituições da cidade que possam ser de utilidade na resolução dos problemas levantados”*.

O quadro de recursos humanos, neste *“Plano Geral”*, compõe-se, em nível de equipe técnica, pela coordenação geral (uma pessoa), pela coordenação da área psicopedagógica (três pessoas) e pela coordenação da área social e de saúde (três pessoas). Atuando nas cinco pré-escolas há cinco diretoras, dezessete professoras (das quais nove são bolsistas do curso de Pedagogia) e seis merendeiras.

Em relação ao início do Projeto Periferia, houve um acréscimo no quadro de pessoal, de 26 para 35 funcionários, devido principalmente à criação do cargo de diretoras de núcleos, o que enseja cinco contratações, além do aumento de duas merendeiras e uma professora.

O *“Programa”* continua sendo mantido pela verba destinada aos serviços de utilidade pública da UNIMEP. No ano de 1981, recebe uma parcela correspondente a dez por cento do total dessa verba. A alimentação e o material pedagógico é garantido pelo convênio com a LBA e, agora, também por outro convênio com o Ministério de Educação e Cultura (MEC-CNAE).

Tal como no ano anterior, os espaços físicos utilizados pelas pré-escolas são mantidos ou pelas instituições que os cedem (como é o caso da pré-escola do Matão, oferecido pela Igreja Metodista, e o do Piracicamirim e São Jorge, cedidos pela SOPRAS) ou então pelos próprios pais dos alunos, quando se depende de aluguel (como é o caso das pré-escolas do CECAP e da Paulista).

A participação do pais nas pré-escolas se dá, como antes, pelo pagamento da mensalidade, correspondente a um por cento de sua renda, e por prestação de alguns serviços.

As funções da coordenadora geral do Projeto são agora redefinidas de forma ampla e pormenorizada.

A ela cabe garantir a consecução e a integração dos objetivos do “Programa” em relação à universidade, às pré-escolas e às comunidades, mediante cerca de trinta funções explicitadas e reunidas em oito objetivos específicos: (1.) representar e divulgar o Projeto Periferia dentro e fora da universidade; (2.) assessorar os supervisores de estágios de alunos nas pré-escolas; (3.) administrar o orçamento-programa do Projeto Periferia; (4.) administrar e firmar convênios; (5.) coordenar a elaboração, execução e avaliação dos planos de áreas; (6.) supervisionar as atividades das pré-escolas, através do plano de atuação das diretoras; (7.) administrar os recursos humanos segundo as normas do Departamento de Recursos Humanos da UNIMEP; (8.) coordenar o serviço de manutenção das pré-escolas (PP, 1981a: 6-10).

As funções da equipe técnica na área psicopedagógica não se encontram explicitadas neste “Plano”. Este apenas indica a reformulação do sistema de trabalho, que determina áreas específicas para as antigas coordenadoras de bairro, pois torna-se indispensável a presença de uma diretora em cada pré-escola, com funções específicas de direção, a fim de garantir tanto a consecução dos objetivos mais amplos do “Programa” como a manutenção da infra-estrutura necessária ao funcionamento das pré-escolas. Ocorre, assim, um processo de “descentralização” do poder da equipe técnica em favor das diretoras de núcleo.

Neste sentido, o Plano das Diretoras detalha objetivos e estratégias distintas em três áreas: a administrativa, a psicopedagógica e a social e de saúde.

Do ponto de vista administrativo, as diretoras devem garantir o funcionamento da escola, sua integração com as coordenações de áreas, assim como a participação dos pais, professoras e merendeiras nos processos decisórios da escola. Na área psicopedagógica, a diretora deve garantir a integração da equipe de trabalho em torno dos objetivos comuns e a participação dos pais também no direcionamento

pedagógico; além disso, cabe-lhe desenvolver, juntamente com a coordenação psicopedagógica, programas de orientação de pais e encaminhar crianças com problemas para atendimentos específicos. Do ponto de vista social e da saúde, a diretora deve participar dos movimentos reivindicatórios da comunidade, representar a universidade no bairro e divulgar junto à população os serviços mantidos pela universidade e por outras instituições da cidade (PP,1981a:10-4).

Ao se reformular em meados de 1981, o Projeto Periferia tenta, a meu ver, apresentar-se como uma instância suficientemente organizada para liderar os trabalhos de extensão universitária em educação popular na Universidade Metodista de Piracicaba. Nesta direção, o Projeto Periferia consolida e expande sua estrutura em 1982.

Expansão do Projeto Periferia em 1982

Em 1981, uma vez consolidadas sua organização interna e sua rotina de trabalho em seis núcleos de pré-escola e contando com certo respaldo de setores acadêmicos da UNIMEP, o Projeto Periferia dedica-se a organizar sua inserção nos movimentos das comunidades dos bairros periféricos de Piracicaba.

Os contatos dos agentes do Projeto Periferia (equipe técnica, professoras e funcionários das pré-escolas) com a comunidade local, são feitos inicialmente através das reuniões com os pais das crianças. À medida que as pré-escolas vão se tornando um espaço comunitário nos bairros, a equipe coordenadora vai definindo diretrizes para interferir neste espaço, tendo como referência a reflexão desenvolvida no interior da universidade.

O debate que vem se ampliando durante esse ano na UNIMEP refere-se, como vimos, à função, atribuída à academia, de promover uma educação libertadora. Esta discussão, favorecida pela divulgação de documentos que expressam a intenção da Igreja Metodista em se comprometer com as classes menos favorecidas, vem questionar *o papel da universidade enquanto instrumento a serviço das classes dominantes* (PP,1982a:4).

Percebe-se que os próprios instrumentos profissionais são inadequados para o atendimento à população de baixa renda e, para superar este viés do ensino superior, propõe-se *a criação de programas de extensão universitária, onde poderiam se incluir os estágios que possibilitem ao aluno conhecer a realidade de nosso povo e com ele comprometer-se, na busca de mudanças sociais efetivas* (PP,1982a:4).

Explicita-se, também, a consciência de que não é papel da universidade a prestação de serviços às populações carentes, mas é seu papel refletir a sociedade através de suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, junto com o povo. E até participar concretamente, instrumentando esta população para sua organização enquanto classe social (PP,1982a:4-5).

Estas preocupações levam a uma redefinição dos objetivos (cf. PP,1981a:3) do Projeto Periferia numa busca de coaduná-los com a perspectiva de educação popular.

Desta forma, o Projeto Periferia expressa seus objetivos gerais para 1982 nos seguintes termos:

1. Possibilitar a criação de Programas de Extensão Universitária, engajados com a realidade social brasileira, numa perspectiva de educação popular.
2. Possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas, principalmente na linha da educação popular.
3. *Efetivar as propostas de luta pela justiça social, expressas pela UNIMEP em seus pronunciamentos e documentos* (PP,1982a:5).

O Projeto Periferia manifesta a intenção de ampliar seu atendimento nas pré-escolas a cerca de mil crianças, a trezentos adultos em cursos de alfabetização e a trezentos alunos de Curso Supletivo (PP,1982a:4).

Ao lado da ampliação numérica, o Projeto Periferia propõe, para 1982, a diversificação de suas atividades através de planos de atuação em quatro áreas: além da área de *Pré-escola*, as áreas de *Educação de Adultos*, a de *Organização Popular* e a de *Educação para a Saúde*.

O *Plano de Área de Pré-escola* recoloca, com alguns enfoques ligeiramente diferentes, as mesmas propostas desenvolvidas nos anos anteriores, formulando-as em seis itens (Justificativas, Objetivos, Recursos Humanos, Metodologia, Estratégias e Avaliação).

O trabalho das pré-escolas ainda é justificado pela carência de instituições que assistam às crianças de zero a sete anos, abandonadas pelas mães que saem para o trabalho, e também pela falta de modelos alternativos que garantam a qualidade deste serviço. Reafirmam-se os objetivos de (1.) desenvolver programas de estimulação cognitiva, motora, social e afetiva para crianças de dois a seis anos e de (2.) orientação às famílias, (3.) oportunizando a extensão do curso de Pedagogia e de outros cursos afins, assim como (4.) o desenvolvimento de pesquisas na área do atendimento ao pré-escolar voltadas para realidades locais.

A metodologia é, agora, apresentada num enfoque mais social, indicando a intenção de se superar a concepção de educação como processo individual, implícita nas versões anteriores do Projeto Periferia:

Se considerarmos que o principal agente da educação é a sociedade e que a sociedade forma seus membros, segundo as suas necessidades e interesses, a escola deve criar condições para que o educando compreenda e atue sobre a própria realidade que o forma e o define (PP,1982a:7).

Numa tentativa de se levar em conta a classe social à qual o educando pertence, propõe-se basear a metodologia pedagógica *no universo vocabular, nos hábitos e costumes da população, na valorização da cultura popular, sendo o professor o mediador do processo pedagógico* (PP,1982a:7) que, com a participação dos alunos e segundo seu grau de desenvolvimento, constrói o material didático servindo-se de sucatas.

As estratégias são propostas no sentido de se elaborar e se experimentar um currículo básico, com atividades de orientação e acompanhamento aos professores e pais. Como instrumentos de avaliação são indicados relatos mensais, fichas de avaliação do aluno e de observação pelos professores, reuniões de equipes, entrevistas e aplicação de provas.

O quadro de funcionários da área da pré-escola, conforme a proposta para 1982, seria composto de três pessoas da equipe técnica, seis coordenadoras de núcleos, seis auxiliares e trinta e oito professoras (bolsistas-trabalho).

O *Programa de Educação de Adultos* (PEA) justifica sua implantação pelas reivindicações feitas por pais de crianças da pré-escola e tenciona oferecer condições para adultos, oriundos das camadas populares residentes nos bairros periféricos de Piracicaba, apropriarem-se da leitura e da escrita como um instrumento de libertação e de enriquecimento cultural.

O anteprojeto do Programa de Educação de Adultos, aprovado pelo Departamento de Educação da UNIMEP em 15 de dezembro de 1981, prevê sua implementação em três etapas (PEA,1984a:2).

A primeira consistiria no desenvolvimento do Programa de Alfabetização, a se iniciar com uma experiência piloto em um único bairro para testar o manual a ser utilizado, no primeiro semestre de 1982.

Na segunda etapa, o Programa de Pós-alfabetização deveria dar continuidade, durante o segundo semestre, ao trabalho realizado com o mesmo grupo participante da etapa anterior.

A terceira etapa daria prosseguimento à segunda, com o ingresso, em 1983, da “clientela” das etapas anteriores no curso supletivo de primeiro e segundo graus, o qual já funciona no Colégio Técnico Universitário, do Instituto Educacional Piracicabano. Esta etapa não chegaria a se efetivar.

Uma vez aprovado, o Programa de Educação de Adultos instala-se como uma “área” do Projeto Periferia, submetido à sua coordenação geral.

Através de programas de alfabetização, pós-alfabetização e supletivo, *procura-se não somente prestar serviços às classes populares, mas principalmente propor uma reconversão de mentalidade que se opera no intelectual através de seu contacto com o povo* (PP,1982a:9).

Os objetivos específicos do Programa de Educação de Adultos são assim formulados:

- (1.) alfabetizar adultos da população carente, residentes nos bairros onde já funcionam os Programas de Pré-escola da UNIMEP junto à periferia de Piracicaba;
- (2.) capacitar os alfabetizados para o uso da leitura e da escrita;
- (3.) instrumentar o alfabetizado a pensar e agir criticamente;
- (4.) oferecer condições para que o alfabetizado possa dar continuidade aos seus estudos na pós-alfabetização e supletivo;
- (5.) implementar no supletivo uma nova Filosofia Educacional caracterizada pela educação popular;
- (6.) capacitar o aluno nos elementos básicos do ensino de suplência, previsto na Lei 5692/71;
- (7.) proporcionar atividades extra-classe, como forma de enriquecer o currículo escolar;
- (8.) favorecer a maior integração possível entre os programas de educação de adultos (PP,1982a:10)

Pretende-se basear a metodologia na teoria de Paulo Freire, entendida como a proposta de um processo de *“auto-aprendizagem tanto para o educador como para o educando, caracterizando-se por uma aprendizagem mútua”*.

Para isso, propõe-se uma série de estratégias:

- (1.) formar o alfabetizador através de cursos de capacitação;
- (2.) pesquisar nos bairros as palavras geradoras que compõem o universo vocabular;
- (3.) criar material de apoio para desenvolver a coordenação motora necessária para o ensino da leitura e da escrita;
- (4.) elaborar manual para o alfabetizador, contendo todas as etapas do processo de reflexão, leitura e escrita;
- (5.) registrar no diário de classe, os debates ocorridos em sala de aula;
- (6.) promover encontros sociais para integração educador-educando;
- (7.) incentivar a organização popular, através do debate dos

problemas do bairro com base nas palavras geradoras; (8.) elaborar e encaminhar um relatório geral por semestre à coordenadora geral do Projeto Periferia, abrangendo todas as atividades do núcleo (PP, 1982a:11-2).

Propõe-se que o trabalho seja avaliado, em nível de equipe de professoras, através de reuniões semanais e relatórios mensais e, em nível de alfabetizados, através de revisão dos processos de reflexão, leitura e escrita para cada palavra geradora, de verificação dos cadernos e da indicação dos erros para serem corrigidos.

O Programa de Educação de Adultos inicia suas atividades com o Curso de Capacitação de Alfabetizadores (C.C.A.), realizado em janeiro e fevereiro de 1982. A partir deste, são selecionados quatro alfabetizadoras que, juntamente com a coordenadora, forma a equipe do PEA.

Os locais escolhidos para iniciar a experiência piloto (conforme previsto no Anteprojeto) são: o bairro São Jorge, porque neste bairro da periferia piracicabana pais de alunos da pré-escola já haviam reivindicado um curso de alfabetização de adultos; a Vila Lola, no município de Santa Bárbara D'Oeste, onde já havia um trabalho organizado pela Igreja Metodista desta cidade (PEA, 1982b).

A equipe do PEA realiza nestes bairros um levantamento do universo vocabular, “conforme o método Paulo Freire”, para a escolha das palavras geradoras; preenchem as fichas de inscrição dos alfabetizados interessados e fazem a distribuição dos mesmos em classes. No bairro São Jorge formam-se duas classes: uma com 19 adultos e outra com 9 adolescentes, subdivididas segundo o critério de idade. Já em Santa Bárbara D'Oeste, constitui-se apenas uma turma com 17 alfabetizados.

Formadas as classes, elabora-se o cronograma mensal e semanal de atividades.

Para o trabalho com cada palavra geradora, prevê-se três dias, sendo um dia para reflexão e leitura, outro para o treinamento da escrita e o terceiro para o processo de revisão da leitura e da escrita. As palavras geradoras são distribuídas segundo o grau de complexidade silábica e colocadas em unidades de acordo com os temas geradores que representam. Fica estabelecido o período de quatro meses para completar o programa de alfabetização.

Durante o primeiro semestre de 1982, no projeto piloto, pretende-se testar dois tipos de manuais, para verificar qual é o mais eficiente. Os dois tipos baseiam-se em um “modelo geral do manual do alfabetizador” (PEA, 1982a) que define passo por passo o que o alfabetizador deve fazer em sala de aula.

No segundo semestre de 1982, o PEA abandona o núcleo da Vila Lola em Santa Bárbara D'Oeste e incorpora outro na Vila Cristina, na periferia piracicabana. Desta maneira, o PEA funciona, no segundo semestre, com dois núcleos: um no Bairro São Jorge, onde duas bolsistas e uma voluntária continuam

o trabalho anterior, agora de pós-alfabetização; outro núcleo na Vila Cristina, onde atuam quatro alfabetizadoras subvencionadas pela Prefeitura Municipal de Piracicaba. Uma supervisora de matemática acompanha de perto o trabalho nos núcleos para orientar as alfabetizadoras no que se refere ao ensino das contas.

O “*Plano da Área de Organização Popular*” é elaborado como uma tentativa de se promover o comprometimento da universidade com a comunidade.

De fato, ao ser implantado em fevereiro de 1980, o Projeto Periferia limita-se a colocar em funcionamento várias pré-escolas em alguns bairros periféricos da cidade. A partir do trabalho das pré-escolas, vão se estreitando vínculos entre a universidade e a comunidade, representada pelos pais dos alunos.

Vai amadurecendo, desta forma, a idéia de se implantar o programa de Organização Popular, que explicita seus objetivos nos seguintes termos:

contribuir para a organização popular na sociedade em vista de uma proposta de mudança social; estimular a elevação do nível de conscientização popular nos bairros onde estão localizadas as pré-escolas do Projeto Periferia; organizar grupos, incentivar movimentos populares existentes; pesquisar e diagnosticar as condições sócio-econômicas das comunidades com vistas a instrumentar a reflexão e a ação global do Projeto Periferia (PP,1982a:13).

A responsabilidade pelo desenvolvimento destes objetivos cabe a uma coordenadora de área, que se relaciona com as comunidades dos bairros, através das coordenadoras das pré-escolas, cooperando com as áreas de Educação Artística e Educação para a Saúde. Sua tarefa, pois, seria a de promover a integração entre as equipes de trabalho do Projeto Periferia e destas com a comunidade, para ajudar os movimentos sociais atuantes nos bairros a elevarem suas lutas do nível local para o geral.

As estratégias indicadas são: reuniões com os pais dos alunos e com a comunidade em geral, para debater e encaminhar seus problemas; palestras de interesse comunitário (salário, custo de vida, desemprego, direitos trabalhistas, saúde), envolvendo departamentos da universidade; cursos de capacitação dados pela própria comunidade (noções básicas de eletricidade e de encanamento, pedreiro, corte e costura, pintura, culinária, crochê, tricô); Boletim Mensal do Projeto Periferia.

A metodologia proposta pretende se basear “*na Filosofia da Educação Popular, de tal forma que temos em todas as ações a comunidade assumindo o seu próprio desenvolvimento: se despertando, agindo e se transformando*” (PP,1982a:14).

Os instrumentos de avaliação propostos são basicamente reuniões com a equipe do Projeto Periferia e com as coordenadoras das pré-escolas, sobre as quais devem ser feitos relatórios, por reunião e por mês.

As atividades da “*Área de Educação Artística*” visam a recuperar, valorizar e cultivar a arte popular. Reconhece-se, com efeito, que

é na expressão da vivência do povo, da sua concepção da realidade que a arte assume sua decisiva função crítica e social. Este processo de desenvolvimento do senso crítico deve se iniciar na infância. Assim, a pré-escola é vital na canalização do potencial criativo da criança, para experiências ricas e reais (pois) a arte é uma das formas de preparar pessoas para assumirem seu papel de construtores da sua história (PP, 1982a:16).

Para coordenar esta área, tanto nas pré-escolas, quanto nos bairros, é proposta a contratação de uma educadora artística.

O Plano de Área de Educação para a Saúde é elaborado a partir da consideração de que os sistemas, técnicas e métodos usados na assistência à saúde em países desenvolvidos têm sido inadequados para a nossa realidade social, econômica e cultural. Desta forma, esta área tem a intenção de descobrir, através de discussões, palestras, painéis, etc., (...) um sistema adequado de prevenção e tratamento dos problemas de saúde, enfocando tanto as crianças de pré-escola, como a população em geral (PP, 1982a:16).

Atribui-se a esta área, além dos objetivos já propostos em anos anteriores (“acompanhar o desenvolvimento físico das crianças atendidas pelas pré-escolas; encaminhar crianças com problemas especiais de saúde a profissionais competentes e dar a orientação adequada à família; proporcionar alimentação complementar adequada”), a tarefa de ampliar o raio de ação relativa à saúde também para o treinamento do pessoal que trabalha no Projeto Periferia, para a conscientização da comunidade e para a pesquisa

estimular, especialmente no que diz respeito à saúde, a elevação do nível de conscientização da comunidade onde existem núcleos de pré-escolas; pesquisar e diagnosticar as condições social, econômica e de saúde da comunidade, com vistas a instrumentar a reflexão e a ação global do Projeto Periferia (PP, 1982a:17).

Recomenda-se a contratação de

uma coordenadora com formação na área de saúde, a quem cabe a coordenação de reuniões para discussão de problemas relativos à área de saúde, promoção de palestras, assessoria às escolas, encaminhamento e acompanhamento do desenvolvimento físico das crianças [e de] um estagiário que vem desenvolvendo orientação em Planejamento Familiar e divulgação do método anticoncepcional de Billings, à população interessada em três bairros (PP, 1982a:17).

É crescente a preocupação de se promover a ligação do Projeto Periferia com os setores acadêmicos. Como já vimos, pelo fato de ter sido criado como um projeto especial vinculado à Reitoria, sua legitimidade enquanto projeto representativo da universidade vem sendo questionada. Ao mesmo tempo, alguns departamentos e cursos da UNIMEP vêm desenvolvendo algumas tentativas de integração com o Projeto Periferia.

O Curso de Psicologia mantém dois estagiários em cada pré-escola, com a psicóloga do Projeto Periferia participando das supervisões; o Curso de Comunicação lançou o Jornal Popular, sendo que o seu Conselho Editorial é constituído por elementos dos bairros e as matérias publicadas são fornecidas pela população; o Departamento de Economia vem dando assessoria ao Projeto Periferia, participando de debates com a população sobre temas ligados à economia e apoiando professores e alfabetizadores no conhecimento e aprofundamento sobre a realidade brasileira; o Curso de Terapia Ocupacional atua com estagiárias fazendo trabalho de apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem e às professoras na confecção e uso dos materiais pedagógicos e também dá atendimento a elementos da comunidade; o Curso de Nutrição elaborou os cardápios utilizados nas pré-escolas e acompanha a confecção das refeições, orientando as merendeiras; o Centro de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde está implantando o 'Projeto Saúde' na pré-escola do Matão, envolvendo todos os Cursos do Centro; os alunos da matéria de Projetos de Produtos, do Centro de Tecnologia, estão projetando e executando brinquedos de parque para as pré-escolas (PP, 1982a:23).

Tais atividades querem significar laços de cooperação entre setores acadêmicos e o Projeto Periferia, da mesma forma que este alimenta esperanças de estabelecer alianças com a comunidade dos bairros através de iniciativas

nas áreas de Educação de Adultos, Organização Popular, Educação Artística e Educação para a Saúde, que se articulam em torno das pré-escolas.

Burocratização do Projeto Periferia

Em 1982, o Projeto Periferia alcança o ápice de sua organização interna, moldada segundo os princípios da racionalidade e da eficiência. Racionalidade, pois o trabalho é dividido e coordenado sistematicamente em função dos fins visados; eficiência, na medida em que economiza meios para atingir os fins propostos.

Em função destes princípios, o Projeto Periferia assume conotações tipicamente burocráticas, ou seja, estabelece *relações formais* (onde as funções são subdivididas e hierarquizadas, definidas por normas racionais-legais, escritas e exaustivas), *impessoais* (em que as reações e os conflitos interpessoais são mediados pelas normas e a admissão de funcionários é feita em função da especialidade do serviço) e *dirigida por administradores profissionais*, que assumem todo o controle do trabalho coletivo (PRESTES MOTTA & BRESSER PEREIRA, 1986:19-38; cf. tb. PRESTES MOTTA, 1985; TRAGTENBERG, 1985; WEBER, 1944).

Verifica-se na organização do Projeto Periferia um alto grau de *formalismo*.

O formalismo “*expressa-se no fato de que a autoridade deriva de um sistema de normas racionais, escritas e exaustivas, que definem com precisão as relações de mando e subordinação, distribuindo as atividades a serem executadas de forma sistemática, tendo em vista os fins visados*” (PRESTES MOTTA & BRESSER PEREIRA, 1986:29).

A subdivisão e a hierarquização de funções do Projeto Periferia aparece nitidamente já em seu *organograma*, que se sedimenta em 1982.

Durante este ano, o Projeto Periferia funciona praticamente com dois “setores”: o da educação pré-escolar e o da educação de adultos. Ambos setores são dirigidos pela Coordenadora Geral, que serve de elemento de ligação do Projeto Periferia com a Reitoria da UNIMEP.

O “setor” da educação pré-escolar é dirigido pela coordenadora do Projeto Periferia com assessoria direta de quatro coordenadorias “funcionais”, especializadas nas áreas administrativa, psicopedagógica, organização popular e educação para a saúde. Sob estas coordenações de áreas, atuam seis núcleos de pré-escolas. Em cada núcleo, uma diretora, ajudada por uma auxiliar, administra as professoras e funcionários, que atendem aos alunos. Além da administração interna do núcleo, a diretora de pré-escola é encarregada de exercer a mediação entre a comunidade do bairro e a equipe técnica.

O “setor” de educação de adultos, o recém-criado Programa de Educação de Adultos, conta com uma coordenadora que administra dois núcleos de alfabetização e pós-alfabetização e pretende assumir também o curso supletivo de primeiro e segundo graus do Colégio Piracicabano.

O formalismo do Projeto Periferia manifesta-se também na elaboração escrita e exaustiva de normas que devem reger as relações e definir as funções de todos os seus integrantes, da base à cúpula.

A coordenação do Projeto Periferia elabora e divulga, durante o ano de 1982, “*Algumas normas de funcionamento para as pré-escolas*”. São quinze normas que regulamentam o horário de trabalho, a presença, o desempenho das funções e as relações interpessoais na rotina de cada pré-escola.

A definição destas normas manifesta a preocupação em padronizar as atividades de todos os núcleos de pré-escolas, de modo a torná-las previsíveis e, portanto, controláveis.

A intenção de controlar tudo se manifesta não só no fato de que a equipe técnica elabora as normas e exige seu cumprimento, mas também na sua disposição de supervisionar o trabalho, ou seja, de interferir diretamente nos conflitos internos dos núcleos, caso se tornem relevantes e ameacem escapar ao controle central.

O desenvolvimento da rotina escolar decorre sobretudo do cumprimento, por parte de todos, das diferentes *funções*.

Enquanto as *professoras* são encarregadas da lida pedagógica direta com as crianças, as *merendeiras* devem realizar todo o trabalho manual de preparação da merenda e de manutenção da limpeza. Já as *diretoras* são investidas da tarefa de supervisionar as atividades das pré-escolas de modo a garantir o cumprimento da rotina escolar, além de mediar as relações entre funcionários, professores, pais e *coordenadoras de áreas*.

Estas áreas funcionam como braços da coordenação geral do Projeto Periferia para exercer o controle econômico (área administrativa) e o controle ideológico (área psicopedagógica) das pré-escolas, assim como para interferir nas organizações comunitárias dos bairros (áreas de organização popular, cultura popular e educação para a saúde).

De fato, as funções da *Coordenadora Geral* permitem a centralização do controle sobre todas as dimensões do trabalho coletivo: administração do orçamento-programa do Projeto e dos seus convênios; administração dos recursos humanos e dos serviços de manutenção das pré-escolas; coordenação da elaboração, execução e avaliação dos planos de áreas; supervisão das

atividades das pré-escolas, através do plano de atuação das diretoras; assessoria aos supervisores de estagiários. Tais funções fazem com que este cargo seja de fato o eixo e o símbolo do Projeto Periferia, fato indicado pela primeira de suas prerrogativas, que lhe garante o privilégio de representar o Projeto dentro e fora da universidade (*cf.* PP, 1981a:6-10).

A definição formal e exaustiva de todas estas normas e funções, é feita com a intenção de se garantir a racionalidade e a eficiência do Projeto Periferia.

Mas o que se garante, antes de tudo, é uma organização hierárquica impermeável à participação ativa da comunidade na direção das pré-escolas.

Os alunos e seus pais, representando simbolicamente a população dos bairros, acabam sendo meros clientes do Projeto Periferia. Seus sujeitos exclusivos são os seus funcionários.

Mesmo entre estes, há uma divisão de trabalho que garante o escalonamento e a centralização de todo o poder de decisão.

Em primeiro lugar, há uma nítida divisão entre as atividades de planejamento e as de execução.

A definição dos planos é atribuída eminentemente à coordenação geral, composta pelas coordenadoras de "áreas" sob a direção da coordenadora geral. Já a execução cabe, em níveis diferentes de autonomia, às diretoras de núcleos, professoras, auxiliares e merendeiras.

Em segundo lugar, as tarefas são divididas entre manuais e intelectuais.

As tarefas "intelectuais" referem-se às atividades mais ligadas ao planejamento e ao controle de execução dos "objetivos" do projeto (a educação pré-escolar), como as de coordenação geral, de áreas, de núcleo e as de ensino em sala de aula. As tarefas "manuais" estão mais ligadas aos "meios", à manutenção da infra-estrutura, como as de auxiliares de administração, secretárias, faxineiras e merendeiras.

A divisão entre direção e execução se entrecruza com a divisão entre atividade manual e a intelectual, determinando uma hierarquia em cujo topo concentram-se as atividades intelectuais e as de direção (planejamento e avaliação), enquanto que nas instâncias inferiores se fragmentam e se justapõem as atividades manuais e de execução.

Todo este conjunto de atividades é definido segundo funções e normas que tornam previsível a ação coletiva do Projeto e, portanto, hierarquicamente controlável por sua coordenadora geral, que se encontra diretamente submetida ao Reitor da universidade. Uma hierarquia que garante a predominância de relações de dominação, em que poucos mandam e muitos se submetem.

Burocratização do Programa de Educação de Adultos

O Programa de Educação de Adultos (PEA), como vimos, é criado pelo Departamento de Educação da UNIMEP e é implantado em 1982 como um setor do Projeto Periferia.

A coordenadora do PEA é indicada pela reitoria de comum acordo com o Departamento de Educação, enquanto as alfabetizadoras são inicialmente selecionadas a partir de um curso de capacitação. No primeiro semestre, desenvolve-se uma “experiência piloto” em dois núcleos, um no bairro São Jorge, Piracicaba, e outro na Vila Lola, Santa Bárbara D’Oeste. No segundo semestre, o PEA abandona o núcleo de Santa Bárbara D’Oeste e incorpora um núcleo na Vila Cristina.

O trabalho do Programa de Educação de Adultos, tal como os outros programas do Projeto Periferia, também assume características nitidamente burocráticas.

A própria concepção do seu projeto é elaborada a partir de debates acadêmicos ocorridos no Seminário de Educação Popular (maio de 1981) e sobretudo na discussão entre o Grupo Permanente de Reflexão e Assessoria de Educação Popular (GRAEP) e o Departamento de Educação da UNIMEP.

A alegação de que é criado como resposta a reivindicações feitas por pais de alunos das pré-escolas aparece como uma justificativa para legitimar a implantação de um projeto concebido e controlado exclusivamente por um setor da universidade. As comunidades dos bairros não desempenham aí nenhum papel ativo na definição de sua ideologia, de sua organização, de sua execução ou avaliação.

O processo de criação e implantação do Programa de Educação de Adultos, seguindo a lógica organizativa do Projeto Periferia, obedece a uma forte preocupação com a racionalidade e a eficiência, que se manifesta na definição clara e operacional de seus objetivos, assim como na determinação criteriosa dos meios e métodos a serem empregados.

Para garantir o desenvolvimento racional e eficiente do Programa, suas etapas de implantação são minuciosamente previstas: o Curso de Capacitação de Alfabetizadores, o projeto piloto de alfabetização, a implementação da pós-alfabetização e a incorporação do Curso Supletivo do Colégio Piracicabano ao PEA (esta última não chega a ocorrer). Da mesma forma, o cronograma de atividades e o manual do alfabetizador definem todas as etapas e todos os passos a serem rigorosamente seguidos no processo de alfabetização.

A estrutura hierárquica tende a mediatizar o controle da cúpula da universidade sobre a base do PEA. O Reitor nomeia a coordenadora deste, tendo o respaldo do Departamento de Educação e anuência da Coordenadora do Projeto Periferia. Esta, através de reuniões semanais e relatórios periódicos

escritos, controla a coordenadora do PEA, à qual se submetem as alfabetizadoras e, através destas, os alfabetizandos.

O processo de submetimento das alfabetizadoras começa já no Curso de Capacitação, onde são escolhidas segundo os critérios definidos pela coordenação, que pressupõem sobretudo um compromisso ideológico com a “filosofia” do Programa de Educação de Adultos.

A seguir, exige-se delas o cumprimento do cronograma de trabalho definido pela coordenação, à qual devem prestar contas em reuniões semanais de equipe e de supervisão (em que a coordenadora inclusive vistoria os cadernos dos alunos e os diários de classe), assim como em relatórios mensais e semestrais escritos.

Por fim, o “*manual do alfabetizador*” funciona como uma verdadeira camisa-de-força, definindo rigidamente as quatro etapas de “*reflexão, leitura, escrita e revisão*”, cujos passos são indicados sempre no tom imperativo de “*O alfabetizador deverá. em seguida informará. irá ao quadro negro. lerá de maneira pausada. escreverá na lousa. pedirá que leiam.*” (PEA, 1982a).

A submissão dos alfabetizandos é desenvolvida desde o recrutamento, a seleção das palavras geradoras, a imposição do cronograma mensal e semanal de atividades, a aplicação sistemática dos passos prescritos no “*manual do alfabetizador*”, até a aplicação de estratégias para estimular a participação simbólica (em movimentos reivindicatórios e abaixo-assinados, ou em festinhas para comemorar aniversários), ao sistema de avaliação de “*aproveitamento*” e às aulas de reforço para os que não conseguem acompanhar o programa de alfabetização imposto.

A relação de dominação é camuflada pelo caráter de racionalidade e eficiência de que se reveste o projeto. A definição operacional dos objetivos e sua legitimação com base numa “*Filosofia de Educação Popular*” representam a feição racional e humanista do Programa. A eficiência é simbolizada na apresentação didática da metodologia e das técnicas através do “*manual do alfabetizador*”, assim como nas nuances de sua aplicação junto a grupos diferentes.

Em síntese, também o PEA estrutura-se segundo critérios de racionalidade e eficiência, incorporando o formalismo, a impessoalidade e a hierarquia nas suas relações internas. Seu principal óbice, no entanto, consiste na dinâmica autoritária que se instaura sob estas características organizacionais.

Conflitos no Projeto Periferia e centralização do poder

Ao final de 1982, o Projeto Periferia, embora não tenha atingido plenamente suas metas expansionistas formuladas no ano anterior, encontra-se com atividades

bastante ampliadas e diversificadas. Mantém oito núcleos de pré-escolas, uma creche e um início de escola de primeiro grau, atendendo a 875 crianças, ao todo. Cerca de 140 pessoas freqüentam seis núcleos de educação de adultos. Sediado em instalações mantidas pela Igreja Metodista, Igreja Presbiteriana, prefeituras municipais ou pelos próprios pais dos alunos, o Projeto Periferia marca presença em oito bairros da periferia piracicabana (Piracicamirim, São Jorge, Matão, Paulista, CECAP, Bela Vista, Centenário, Vila Cristina), na Vila Lola em Santa Bárbara D'Oeste e também numa pré-escola do município de Sumaré.

Em todos esses núcleos, o Projeto Periferia promove atividades comunitárias como reuniões de pais dos alunos, bazares, festas, movimentos reivindicatórios e o Jornal Popular.

A unidade exemplar é a do bairro Matão onde, junto à paróquia metodista, funciona uma pré-escola, uma creche, uma classe de primeiro grau, atendimento médico-dentário e um conselho comunitário. Este conselho é bastante ativo, sobretudo devido à atuação da igreja metodista local, que pretende assumir o controle de todo o trabalho comunitário. Neste sentido é que se inicia em 1982 uma série de discussões a respeito da autonomia do "*Projeto Matão*".

Na maioria dos outros bairros, porém, a participação das pessoas da comunidade nas reuniões promovidas pelo Projeto Periferia tem sido pequena e descontínua. Tanto as reuniões de pais de alunos, quanto as reuniões convocadas pelas coordenadoras de "*organização popular*" e de "*educação para a saúde*" não conseguem empolgar nem mobilizar a comunidade.

Sentindo dificuldades em promover a organização da comunidade, a coordenação do Projeto Periferia concentra todos os esforços para instaurar uma rotina interna eficiente e coordenada, através da qual acredita poder realizar sua proposta fundamental.

O funcionamento das pré-escolas continua sendo mantido com recursos financeiros obtidos pela UNIMEP por convênios com a LBA e MEC (alimentação e material pedagógico), ou tirados de sua própria verba de utilidade pública.

Durante o ano de 1982, o sistema de provisão de alimentos é considerado eficiente, pois cada pré-escola administra diretamente as próprias compras. Já o sistema de fornecimento de material escolar e de limpeza, sob controle centralizado na administração da universidade, mostra-se moroso e precário.

O quadro de funcionários do Projeto Periferia é, agora, constituído por 11 membros da equipe técnica e de apoio (coordenadora geral, coordenadoras de áreas e diretoras de núcleos), 24 funcionários (merendeiras, auxiliares de direção) e 57 professores (alunos bolsistas da UNIMEP). Ao todo, 92.

Os núcleos de pré-escolas do Projeto Periferia em Piracicaba enfrentam problemas de vários tipos.

Em meados de 1982, as diretoras de pré-escolas representam o ponto nevrálgico da organização do Projeto e são elas que vivenciam mais dramaticamente esses problemas, alguns dos quais são indicados em um documento assinado pelas seis diretoras de pré-escolas de Piracicaba (não está incluída a pré-escola do bairro Centenário, criada só em setembro de 1982 junto a uma igreja metodista, nem a do município de Sumaré onde, pela lei municipal n.1530 de 08 de março de 1982, o Projeto Periferia se responsabiliza apenas pela montagem do plano pedagógico e pela alocação de alunos estagiários da UNIMEP como professores).

Segundo as diretoras, as escolas estão funcionando em estado precário, sem as devidas reformas, já requisitadas mas não atendidas. Da mesma forma, a maioria das solicitações de prestação de serviços não tem sido atendida. E o pagamento das notas fiscais referentes a compras nos supermercados dos bairros não está obedecendo a uma ordem de chegada, acarretando atrasos nos pagamentos.

Também com o pessoal há dificuldades. As merendeiras, embora consideradas prestativas e solidárias, não conseguem dar conta de todo o serviço e, por isso, precisam de auxiliares para a faxina. Um grande problema é constituído pelas faltas das professoras, que devem ser substituídas pelas assistentes de diretoras ou, em alguns casos, pelas próprias diretoras. Isto é agravado pela evasão das professoras, cuja remuneração não lhes é suficiente. Muitas acumulam outro emprego, onde geralmente enfrentam conflitos quando precisam faltar para participar das reuniões pedagógicas e das assembléias do Projeto Periferia.

As atividades da escola junto à comunidade não correspondem às expectativas. As assembléias de escola não estão ocorrendo de acordo com as propostas das comunidades. De outro lado, as professoras e merendeiras não têm podido participar das palestras feitas pelo Departamento de Economia da UNIMEP, nem das festas realizadas nos bairros.

Entretanto, é na própria dinâmica de trabalho das diretoras que estas apontam mais dificuldades. Trabalham mais do que as vinte e duas horas semanais estabelecidas no contrato de trabalho, enquanto a proposta de aumentá-lo para trinta e três horas semanais continua ainda sem solução. A reestruturação do horário de trabalho sugerida também não foi realizada. As reuniões marcadas e desmarcadas pela Coordenação Geral causam transtorno no planejamento das diretoras. Os relatórios apresentados à equipe técnica não estão sendo lidos e quando lidos, suas propostas não são atendidas.

As diretoras sentem, destarte, que acabam assumindo sozinhas as escolas, uma vez que os problemas trazidos à Coordenação Geral têm ficado sem solução, precisando ser resolvidos por elas mesmas. A falta de atenção às suas reivindicações impede que as atividades sejam desenvolvidas satisfatoriamente.

Fica, enfim, para as diretoras de pré-escolas, a nítida impressão de que não há um trabalho de equipe, uma vez que elas não têm verdadeira participação na direção geral do Projeto. Por isso, elas propõem uma reestruturação ampla do sistema de trabalho, a ser realizada pela equipe técnica com participação ativa das diretoras (PP,1982c).

Os problemas enfrentados em nível de diretoras de núcleos repercutem também em nível da coordenação psicopedagógica. Esta, contando com uma psicóloga e uma pedagoga desde o início de 1982, depara-se com uma série de questões durante a execução do seu plano de trabalho (PP,1982e).

A primeira questão é a rotatividade no quadro de professoras.

No início do ano, o Projeto Periferia contava com 33 professoras, nos seis núcleos de pré-escolas então existentes. De fevereiro a julho são feitas 18 substituições. Este fato, além de causar inúmeros problemas à organização escolar, sobrecarrega inesperadamente a área psicopedagógica no tocante ao recrutamento, seleção e treinamento de pessoal, o que demanda um excessivo trabalho nessa função em detrimento das demais.

A segunda questão diz respeito à orientação e acompanhamento do trabalho das professoras.

Estas, na maioria inexperientes e sem formação técnica especializada, requerem um acompanhamento muito maior do que vem sendo dado. A supervisão necessária torna-se impossível na atual estrutura de trabalho. Inviável, por um lado, para a equipe de orientação psicopedagógica, que deve atender a 33 professoras, trabalhando em seis diferentes núcleos, nos períodos da manhã e da tarde. Por outro lado, impossível também para as diretoras de pré-escolas, uma vez que estas são responsáveis pelo atendimento geral da escola, pelas providências administrativas e pela agilização dos trabalhos na comunidade e, além do mais, tiveram seu contrato de trabalho reduzido, desde março, de 33 para 22 horas semanais.

A terceira questão refere-se aos recursos materiais disponíveis.

De um lado, a infra-estrutura das escolas é extremamente deficitária, o que dificulta muito a organização das mesmas. De outro lado, a escassez de material pedagógico inviabiliza grande parte do trabalho com as crianças, o qual, devido às próprias características do desenvolvimento infantil, pressupõe o contato direto da criança com os instrumentos de estimulação.

A quarta questão, enfim, concerne ao diagnóstico e ao encaminhamento de casos específicos de crianças com dificuldades que demandam atendimentos especiais. Tal atividade não pode ser realizada adequadamente em consequência do acúmulo de trabalhos e dificuldades apresentadas nas questões anteriores.

Estas questões indicam, para a coordenação da Área Psicopedagógica, a necessidade de descentralização das tarefas desta área, de modo a garantir orientação e acompanhamento direto e contínuo às professoras.

A descentralização implicaria, ao ver das coordenadoras desta área, em primeiro lugar, que a supervisão contínua do trabalho das professoras cabe às diretoras de pré-escola, uma vez que estas é que estão em contato direto com as professoras em suas respectivas unidades de trabalho. Desta forma, as coordenadoras da área psicopedagógica deveriam passar a orientar diretamente as diretoras e estas, suas respectivas professoras.

Em segundo lugar, a descentralização implicaria em subdividir as funções desta coordenação em cinco sub-áreas distintas e complementares entre si: (1.) supervisão, (2.) serviço de Psicologia Educacional, (3.) Organização de materiais pedagógicos, (4.) Treinamento e (5.) Atendimento a casos especiais.

Para se viabilizar esta proposta, as coordenadoras psicopedagógicas sentem a necessidade de dividir as funções entre elas, por áreas de especialização, aumentando as horas de trabalho e admitindo uma terceira funcionária. Desta maneira, esta área deveria passar a contar com uma funcionária com 30 horas semanais para responder pela supervisão, outra com 40 horas semanais respondendo pelos serviços de Psicologia Educacional e de organização de material e outra, ainda, com 30 horas semanais para responder pelo treinamento e atendimento a casos especiais.

Em suma, os problemas enfrentados são de vários tipos e as integrantes da equipe técnica propõem diferentes medidas para enfrentá-los.

Do ponto de vista administrativo, a manutenção da merenda escolar, financiada por recursos externos à universidade e com sistema de controle descentralizado, não oferece maiores problemas ao funcionamento das pré-escolas.

O mesmo não acontece com os serviços de manutenção dos prédios e dos materiais de limpeza e pedagógicos, sob controle centralizado no setor administrativo da UNIMEP: são escassos e morosos. É que, seguindo-se o critério burocrático de obter o máximo de trabalho com o mínimo de investimento, limita-se sistematicamente o fornecimento de material. A consequência é que muitas necessidades ficam sem ser atendidas.

A economia de recursos revela-se também na remuneração aos funcionários do Projeto Periferia. Com efeito, o trabalho nas pré-escolas é

sustentado pelos 27 funcionários e 57 professores (isto, segundo o relatório do final de 1982, incluindo também os alfabetizadores do PEA), uns executando o trabalho manual (serviços) e outros executando o trabalho intelectual de base (aulas). Estes são os que mais trabalham e menos recebem.

A maioria dos professores das pré-escolas são alunos da UNIMEP que, pelas 20 horas semanais de trabalho, obtêm apenas a redução nas taxas escolares (a bolsa-trabalho). As faxineiras recebem salário mínimo. As merendeiras e auxiliares de direção, pouca coisa mais. Estas trabalham 44 horas por semana e são em número menor do que o necessário.

Mesmo sobrecarregadas, as funcionárias da manutenção procuram ser prestativas, uma vez que dependem desse emprego. Mas os estudantes bolsistas, cuja situação social e econômica em geral é menos dramática, acham-se menos amarrados pela remuneração simbólica que recebem, permitindo-se mais facilmente faltar ao trabalho ou abandoná-lo.

Na falta de incentivos financeiros, o ritmo de trabalho é mantido por um sistema de controle funcional e ideológico.

Em primeiro lugar, pela gestão dos recursos materiais e humanos, feita através da Área Administrativa do Projeto Periferia (secretária geral e auxiliares de diretoras), sob direção da coordenadora geral que, por sua vez, é submetida aos departamentos econômicos da universidade e, por fim, ao Reitor.

Controlando os recursos financeiros, a reitoria estabelece o limite do orçamento e determina como deve ser usado.

Assim é que, quando a coordenação do Projeto Periferia, em setembro de 1982, apresenta o seu projeto para o ano seguinte, o Reitor determina, de antemão, que reformas e melhoramentos nos prédios só podem ser feitos em propriedades da UNIMEP, sem investir em casas alheias; que a universidade só vai manter o pessoal e que devem ser buscados recursos externos para a manutenção da infra-estrutura; que ampliação do Projeto Periferia ou criação de novos núcleos só pode ser feita dentro do limite dos recursos disponíveis, na medida em que a reitoria tiver o Projeto sob controle e em que se conseguir envolver mais a comunidade (PP, 1982j).

Em segundo lugar, a hierarquia salarial no interior do Projeto Periferia funciona como um símbolo que reproduz e reforça a desigual distribuição do poder entre os seus integrantes: quanto mais se ganha mais poder de decisão se tem, quanto menor a remuneração, menor a participação nas deliberações.

Os professores, sem vínculo empregatício e com uma remuneração simbólica, não têm possibilidade de interferir na direção do Projeto. Os funcionários,

recebendo o mínimo possível para desempenhar exclusivamente funções braçais subalternas, sequer conseguem participar de atividades comunitárias.

As diretoras de pré-escolas recebem, proporcionalmente, quase três vezes o valor do salário dos funcionários. Elas gozam de certa autonomia para dirigir seus respectivos núcleos e lutam por interferir mais na direção geral do Projeto. As coordenadoras de área ganham quase o dobro das diretoras e a coordenadora geral, o triplo, para tomarem as decisões mais importantes.

Entre o menor e o maior salário há uma diferença de um para nove, sem contar os bolsistas, que não recebem uma remuneração específica. Na equipe técnica concentram os melhores salários e a maior parte do poder de direção. É neste nível que mais se acirra a luta por conquista de cargos, salário e poder.

Em terceiro lugar, através desta hierarquia, estabelece-se o controle ideológico: todos devem se integrar na proposta do Projeto Periferia.

As funções de controle ideológico internas são desempenhadas sobretudo pelas coordenadoras de áreas e pelas diretoras de pré-escolas. Estas, porém, acabam ficando sobrecarregadas porque, além de mediar todas as relações humanas em seu núcleo (com professoras, funcionárias, pais de alunos, movimentos comunitários, coordenação geral), devem exercer também o respectivo controle contábil e de pessoal. Por isso, reclamam aumento de contrato de trabalho e sobretudo maior participação nas decisões sobre o rumo do Projeto.

Frente às reivindicações das diretoras, as coordenadoras da Área Psicopedagógica, que detém maior parcela de controle ideológico do Projeto, propõem uma “*descentralização do trabalho*”.

Mas esta significa, por um lado, repassar o trabalho executivo de supervisão às diretoras em suas respectivas pré-escolas; por outro lado, ampliar no número de funcionárias e de horas contratuais da coordenação psicopedagógica de modo que esta possa subdividir suas tarefas por áreas de especialização e, com isso, exercer mais eficientemente o controle ideológico sobre o conjunto do Projeto Periferia, através do treinamento das novas professoras, da definição do material didático e da supervisão ao trabalho das diretoras.

A proposta da coordenação psicopedagógica implica, na realidade, em centralizar a direção do Projeto Periferia nas suas mãos e, ao mesmo tempo, em se eximir da tarefa de supervisão direta nas pré-escolas. As diretoras, ao contrário, reivindicam participar mais da direção geral do Projeto Periferia e, para isso, aumentar o seu horário contratual.

Este conflito desestabiliza um pouco, em nível de equipe técnica, o controle do Projeto. As coordenadoras recorrem, então, ao reitor. Este, na mesma ocasião

em que delimita o orçamento, indica sugestões para garantir o controle do pessoal: montar cursos para treinar novos funcionários, visando à substituição da atual equipe, e garantir emprego dos que quiserem em outros setores, de modo que permaneçam apenas os que estiverem identificados com a proposta do Projeto Periferia. Além disso, a reitoria define instrumentos e mecanismos que garantam maior controle da ação desenvolvida nas pré-escolas e maior aproveitamento da verba disponível (PP,1982j).

Além do conflito no interior da equipe técnica do Projeto, a série de reuniões que esta mantém com a reitoria no período de setembro a dezembro de 1982 serve para enfrentar também outro conflito.

Em meados de 1982, a Área Administrativa do Projeto Periferia constata o funcionamento precário do Projeto Saúde (em que atuam alunos e funcionários vinculados ao CCBPS, ao PAIC e à Pastoral Universitária junto à pré-escola do Matão).

Apenas as atividades de Terapia Ocupacional estão realmente funcionando, mas com problemas: não tem entrosamento com mães e professoras e o programa proposto apresenta defasagem em relação ao desenvolvimento das crianças. A estagiária de fisioterapia começou a fazer avaliação postural nas crianças, mas não terminou; a de nutrição também não continuou. O médico do Projeto Saúde apresenta freqüência incerta. O médico do PAIC, bem aceito pela população, está sendo transferido para o campus central da universidade. O dentista, por fim, faz um trabalho totalmente desvinculado do Projeto Periferia e sequer atende às crianças na escola (PP,1982d). Toda esta desarticulação estaria exigindo uma coordenação mais eficiente.

O conflito entre o Projeto Periferia e Projeto Saúde já vem desde o ano anterior, quando o CCBPS propõe o "*Prosit*", reivindicando o direito de iniciativa e controle sobre seus projetos de extensão universitária. Esta mesma reivindicação é assumida pelo Departamento de Educação, e se estabelece um debate no GRAEP e no Seminário sobre Saúde e Educação Popular.

O Projeto Periferia aceita, então, ceder seu espaço das pré-escolas para a extensão universitária e estágios dos cursos e departamentos acadêmicos, mas não abre mão de seu controle político e ideológico. Com o Departamento de Educação, chega-se a um acordo perfeito mediante a criação do PEA, que é mantido sob controle do Projeto Periferia e da Reitoria. Mas o CCBPS procura estabelecer controle direto sobre seus estagiários, sem se integrar (submeter) completamente à coordenação do Projeto.

Por sua vez, o Reitor interfere no CCBPS, contratando funcionários para coordenar o Projeto Saúde e forçando o CCBPS a assimilá-los.

No final do ano de 1982, o Reitor convoca a direção do CCBPS e a equipe técnica do Projeto Periferia, convencendo a todos a aceitarem uma coordenação geral para os projetos comunitários da UNIMEP, a ser exercida pelo Núcleo de Ação Comunitária, um órgão criado e implantado sob controle direto do Diretor Geral do IEP (cargo superior ao de Reitor da UNIMEP, mas exercido pela mesma pessoa).

A criação do Núcleo de Ação Comunitária

O Bispo Oswaldo Dias da Silva, ao se aposentar e se desligar do IEP em setembro de 1981, não quer deixar morrer o Núcleo de Valorização Humana, um grupo vinculado à Pastoral Universitária responsável pela articulação de várias atividades comunitárias na UNIMEP. Elabora, nesta ocasião, um anteprojeto de *“Diretoria de Valorização Humana”*(NAC,1981).

A Reitoria da UNIMEP assume esta proposta e, no ano seguinte, nomeia o *“Grupo de Trabalho para a implementação do Núcleo de Valorização Humana”* (PR 27/82, 12.abr.1982), integrado pelos chefes do PAIC, Projeto Periferia, Diretoria Acadêmica, Vice-reitoria Administrativa e Pastoral Universitária (coordenador do grupo). Este grupo esboça o anteprojeto do *“Núcleo de Ação Comunitária”*(NAC,1982a;1982b).

O anteprojeto do Núcleo de Ação Comunitária, que retoma e desenvolve as linhas básicas do anterior (NAC,1981), explicita suas justificativas.

Desde 1979, vem a Universidade Metodista de Piracicaba envidando esforços na realização de projetos de Ação Comunitária, baseados nas propostas expressas pelos documentos da Igreja Metodista, que conclama suas Instituições a solidarizarem-se com as classes populares, na busca de condições para a libertação das injustiças e males sociais que assolam nossa sociedade hoje (NAC,1982a:1).

Todavia - continua o arrazoado - estes projetos (coordenados pelo Núcleo de Valorização Humana e sendo financiados pela verba de utilidade pública da universidade, quais sejam, as bolsas de estudo, a Pastoral Universitária, o Projeto Periferia, Programa de Educação de Adultos, PAIC e Clínicas), carecem de unidade entre si e de integração com a área acadêmica, tanto em nível de discussão, como em nível de serviços. E, dada a perspectiva de ampliação da inserção da universidade na comunidade, *“parece ser muito oportuna a constituição de um órgão que, de fato e de direito, coordene estas atividades, garantindo assim a representatividade desses setores junto aos órgãos deliberativos”*.

Este anteprojeto é discutido numa reunião em 17 de maio de 1982, coordenada pela Pastoral Universitária. A discussão indica, consensualmente, quatro necessidades: integração dos projetos sob um núcleo; interação com outros setores da universidade; que não seja necessariamente em nível de Diretoria Acadêmica ou de Centro; determinar a posição e relacionamento com a estrutura da universidade (NAC, 1982c).

O Núcleo de Ação Comunitária (NAC) é, enfim, criado pelo Diretor Geral do IEP (PD 06/82, 14.out.1982), como seu órgão de assessoria, com a tarefa de coordenar os programas de ação comunitária segundo a filosofia da instituição.

A portaria do Diretor do IEP enuncia os objetivos do Núcleo de Ação Comunitária nos seguintes termos:

(a.) Propor projetos de ação comunitária oriundos dos diversos setores da universidade ou de sua própria iniciativa; (b.) promover a integração dos projetos de ação comunitária com a área acadêmica da universidade; (c) incentivar atividades de extensão universitária nos projetos de ação comunitária através de estágios, bolsas-trabalho e outras formas adequadas; (d.) propor à direção geral a distribuição da verba de utilidade pública e coordenar sua aplicação; (e.) promover a proposta de educação libertadora na universidade (*art. 3*).

As atividades do Núcleo de Ação Comunitária estão voltadas a duas áreas de atuação: a comunidade universitária (funcionários administrativos, docentes e discentes), e a comunidade externa (a população da área em que a universidade está inserida) (*art. 4*).

O Núcleo de Ação Comunitária é composto por um Conselho Coordenador (integrado pelo coordenador da Pastoral Universitária, Diretor Acadêmico e Diretor Administrativo) e um Conselho Consultivo (composto pelos membros do Conselho Coordenador, um representante de cada Centro e um do Colégio Piracicabano, um representante de cada programa envolvido com a verba de utilidade pública e representação estudantil).

Ao Conselho Consultivo compete “(a.) elaborar a proposta orçamentária para a verba de utilidade pública; (b.) elaborar projetos de ação comunitária a serem encaminhados à Direção Geral; (c.) propor dispositivos que favoreçam a implementação dos objetivos do Núcleo” (*art.9*).

E ao Conselho Coordenador compete fazer mediação entre o NAC e a Direção Geral, implementando as propostas aprovadas por esta, informando-a sobre o andamento das atividades do Núcleo (*art.8*).

A direção executiva do Núcleo de Ação Comunitária fica a cargo do coordenador, nomeado pelo Diretor Geral do IEP em 1983 (PD 27/83, 04.mar.83).

A implantação do Núcleo de Ação Comunitária, na tentativa de promover a articulação dos projetos comunitários da UNIMEP entre si e com os setores acadêmicos, coroa o processo de centralização do poder sob controle direto da instância máxima da universidade.

Os conflitos emergentes no Projeto Periferia, tanto em seu interior quanto nas suas relações com outros projetos comunitários e setores acadêmicos, ensejam a criação de uma instância superior de decisão, o NAC, que assume todo o controle financeiro e administrativo dos projetos comunitários em nome do Diretor Geral, isto é, em nome da Igreja Metodista.

A coordenação do Projeto Periferia perde, assim, a hegemonia na condução dos projetos comunitários, açambarcada pela diretoria metodista da universidade. Consolida-se a lógica da burocracia, que fragmenta e hierarquiza o poder de decisão para centralizar toda a direção na cúpula da instituição.

Tal processo de centralização é legitimado pela idéia de que a ligação da universidade com as classes populares é promovida por iniciativa da Igreja Metodista *“que conclama suas Instituições a solidarizarem-se com as classes populares”* (NAC,1981).

Neste sentido, os projetos comunitários são criados por iniciativa da direção da universidade para, clientelisticamente, atender a setores da população carente. E tais serviços dependem, de modo exclusivo, de recursos financeiros provenientes da própria universidade (verba de utilidade pública) ou de outras instituições (doações e convênios), devendo ser controlados por sua cúpula administrativa, representante imediata de sua mantenedora.

A Igreja Metodista coloca-se como defensora dos interesses das camadas desfavorecidas, mas estas não passam de objetos da ação assistencial cuja iniciativa e direção permanece sob controle exclusivo da própria instituição. A preocupação de integrar representantes legítimos de setores organizados das classes populares (movimentos populares) na direção política e na administração financeira dos seus projetos comunitários parece, nesse momento, fora do horizonte da universidade e da sua mantenedora. Os projetos comunitários da UNIMEP tendem, assim, a servir para camuflar e legitimar sua estrutura de poder.

Todavia, isto ocorre num processo conflitivo, percebido de maneira embaçada pelos agentes do Projeto Periferia.

“Referimo-nos - explica a coordenadora - a forças atuando contra o Projeto, que nem sempre se manifestam claramente, provocando um quadro difuso.

Esse quadro difuso foi um dos fatores responsáveis pela dificuldade do Projeto em ser assimilado pela academia” (PP,1982b:7).

Na realidade, a coordenação do Projeto Periferia sente-se pressionada de diferentes lados: por parte dos metodistas progressistas que, através da Pastoral Universitária e do Centro de Filosofia e Teologia, cobram a superação de seu caráter assistencialista e sua coerência com os princípios da Igreja Metodista; por parte dos intelectuais de esquerda que reivindicam sua vinculação com a academia e seu rigor científico; por parte da burocracia administrativa, que exige a eficiência e o cumprimento das suas normas; por parte do reitor que tenta centralizar em suas mãos o controle dos projetos comunitários.

Nesta conjuntura, o Projeto assimila as críticas do Centro de Filosofia e Teologia e tenta incorporar as iniciativas dos outros setores acadêmicos, ao mesmo tempo em que se submete à reitoria. A criação do Núcleo de Ação Comunitária surge como um fator de coesão entre estas forças, na medida em que é proposto como órgão encarregado de promover a integração dos projetos comunitários da UNIMEP entre si e com os movimentos dos bairros, mas sob o controle do Diretor Geral do IEP (o reitor).

A consciência do Projeto Periferia sobre seu sentido nesse momento é expressa da seguinte maneira:

Há um inegável acúmulo de experiências e de dados sobre a realidade compreendida pelo Projeto. Ao cabo desses anos, cristalizou-se uma compreensão mais clara dos objetivos a serem perseguidos. De um lado, busca-se efetivar uma educação com proposta metodológica alternativa. De outro lado, busca-se a solidariedade com as lutas populares, não só colocando os recursos humanos e materiais da universidade a serviço dessas lutas, mas também contribuindo para conscientizar os trabalhadores da necessidade de sua organização e, por conseguinte, da transformação da sociedade. Finalmente, amadureceu-se a convicção de que o Projeto não pode continuar sendo um segmento à margem da estrutura acadêmica e que, portanto, faz-se necessária uma discussão séria de como o mesmo pode ser absorvido e implementado como uma política de extensão universitária (PP,1982b:4).

Racionalismo e Dominação

Durante o ano de 1982, o Projeto Periferia busca decididamente ligar-se aos departamentos acadêmicos, através dos estágios e da extensão universitária,

e, ao mesmo tempo, lançar raízes nas comunidades dos bairros, mediante atividades de educação de adultos e de organização popular junto às pré-escolas.

Para isso, organiza-se segundo os critérios de racionalidade e eficiência. Explicita com clareza seus objetivos. Economiza meios para atingí-los. Define normas de trabalho. Subdivide formalmente as funções, hierarquizando-as sob controle centralizado. Em suma, estrutura-se segundo a mesma lógica burocrática da instituição que o gera e abriga.

Tal estrutura burocrática, em que o trabalho coletivo é formalmente setorizado e hierarquizado, é respaldada pela visão academicista, em que a teoria é fragmentada e desvinculada da prática social.

Na prática acadêmica, o “saber” é fragmentado e separado da prática social, favorecendo a elitização da ciência. Na organização burocrática, o “fazer” é formalmente subdividido e desvinculado da sua direção, ensejando a hierarquização do poder.

Elitização do saber e hierarquização do poder apresentam-se, pois, como duas dimensões da dominação, em que o controle central do saber e do poder ensejam o controle da prática e da consciência coletiva.

Neste contexto, a proposta de educação popular da universidade configura-se como uma estrada de mão única: a cúpula da universidade tenta pensar e controlar a ação que a base e a comunidade devem executar.

Mas o que vem na contramão?

A presença do movimento popular na universidade

A política populista incorporada pelos projetos comunitários da UNIMEP procura consolidar a hegemonia do grupo no poder, buscando o apoio da comunidade. Com isso, ao mesmo tempo que tende a reproduzir o caráter privado, academicista e burocrático da universidade, permite a emergência do movimento popular em seu interior, instalando conflitos geradores de crises e mudanças.

O movimento popular se faz presente na UNIMEP através de duas vertentes.

Uma é a do debate crítico sobre educação popular, iniciado em maio de 1981 com o Seminário de Educação Popular e deslançado em 1983, com o Seminário Internacional de Educação Popular, o Ciclo de Debates com Paulo Freire e, depois, com o Fórum Nacional de Educação Popular. Entidades, militantes e intelectuais ligados ao movimento popular latino-americano participam deste debate, desafiando os projetos comunitários da UNIMEP a superar sua perspectiva domesticadora e sua prática imediatista.

Outra vertente é o movimento dos favelados de Piracicaba, ao qual a UNIMEP passa a prestar apoio em suas lutas pela urbanização autônoma das favelas, contra a política da Prefeitura Municipal. Alguns grupos e setores da UNIMEP começam a cooperar com este movimento local, defendendo uma proposta de educação popular contrária à perspectiva incorporada pelos projetos comunitários anteriores. Instalam-se conflitos e crises que provocam implosão de alguns programas e surgimento de outros.

Educação popular em debate

O *Seminário Internacional de Educação Popular* realiza-se na semana de 23 a 28 de maio de 1983, com a participação de cerca de seiscentas pessoas, incluindo representantes de movimentos populares, assim como de entidades ligadas à educação popular, da Bolívia, Nicarágua, El Salvador e Brasil.

Seu relatório final (SIEP, 1983b) retrata a compreensão, em primeiro lugar, de que o sujeito da educação popular é constituído pelas próprias classes populares, sendo que as instituições podem desempenhar papel de assessoria, mas não de liderança.

Em segundo lugar, sedimenta-se a idéia de que a educação se dá como um processo de reflexão a partir e em função da prática das lutas populares, em que se cria, sistematiza e aplica suas experiências, resgatando seus valores culturais.

Em terceiro lugar, entende-se que a educação popular permite aos movimentos populares elevar seu nível de consciência de classe e de organização tanto em suas lutas de resistência e reivindicação, quanto nas lutas por participação nas decisões políticas da nação.

O Seminário Internacional de Educação Popular traz conseqüências marcantes na vida da UNIMEP.

A repercussão internacional e nacional do evento reforça a imagem de uma universidade comprometida com a educação popular, facilitando novos convênios (a maioria dos quais têm vida curta) e atraindo profissionais comprometidos com a educação popular para trabalharem na UNIMEP. Internamente, o Seminário favorece a legitimação e o aprofundamento de um debate mais crítico sobre educação popular, que contribui para o acirramento das crises internas dos projetos comunitários, sobretudo do Projeto Periferia.

Não obstante tudo isso, o envolvimento da comunidade acadêmica da própria UNIMEP no evento fica em nível restrito e insatisfatório. Sente-se,

então, a necessidade de se “refazer o seminário no interior da UNIMEP”, a fim de que a comunidade universitária incorpore o significado da proposta avançada naquele evento e se disponha a reelaborar sua prática e suas estruturas segundo um novo projeto de universidade.

Uma das atividades sugeridas para internalizar o Seminário Internacional é o *Ciclo de Estudos com Paulo Freire*, tendo por objetivo principal sistematizar as experiências de educação popular realizadas pela UNIMEP (cf. EDUCAÇÃO POPULAR, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES:1984:5-21).

O Ciclo de Estudos é proposto como um espaço para a comunidade universitária discutir questões enfrentadas nas experiências de educação popular, levantar subsídios para a definição das diretrizes quanto à participação orgânica da UNIMEP em educação popular e apoiar novos projetos em educação popular.

Cerca de trinta grupos inscrevem-se no Ciclo de Debates: professores e alunos dos vários Centros e Cursos, associações de professores, de funcionários e de alunos, programas do Núcleo de Ação Comunitária, grupos de pastoral, associações populares e centros comunitários. Participam, também, representantes de outras Faculdades (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz [ESALQ] e Faculdade de Serviço Social de Piracicaba), do Serviço Social da Prefeitura Municipal de Piracicaba, de grupos de trabalho de outras cidades (São Paulo, Ribeirão Preto e Sorocaba).

Os próprios grupos escolhem seus representantes para participar nos doze encontros semanais, realizados entre 04 de agosto e 03 de novembro de 1983 (CCH,1983).

Mais do que uma atividade acadêmica no sentido tradicional, este Ciclo de Estudos é considerado um momento expressivo de mobilização da comunidade universitária.

Desde o início, pretende-se envolver todos os setores e grupos da universidade na organização, desenvolvimento e avaliação desses trabalhos, de tal modo que os debates expressem os anseios de todos e reforcem as experiências inovadoras.

Os temas abordados vão surgindo a partir da discussão sobre experiências e desdobrando-se com certa coerência.

O “*autoritarismo*” revela-se como a marca dominante das relações que se estabelecem em nosso contexto, onde o “*saber*” científico aparece como superior ao saber popular, de modo a legitimar a ordem opressora e a impor o “*silêncio e a submissão*” às classes subalternas; na tentativa de romper esse silêncio, aliando universidade e classes populares, intelectuais e associações populares defrontam-se com o “*medo*” e a desconfiança inicial que os grupos

de base têm em relação aos agentes de classe média, medo gerado pela situação histórica de opressão de uma classe pela outra; portanto, a superação dessas “*diferenças de classe*” só pode se dar na medida em que os intelectuais se colocam a serviço dos interesses objetivos das classes populares, na construção de um novo projeto de sociedade.

Segundo a avaliação dos participantes, o Ciclo de Estudos significa um passo importante no processo de articulação dos programas de ação comunitária da UNIMEP entre si e com os setores acadêmicos.

Explicita-se com mais clareza a necessidade de, por um lado, os programas de ação junto aos grupos populares reestruturarem sua prática segundo uma perspectiva mais ampla e, por outro lado, de se repensar toda a prática acadêmica segundo parâmetros e perspectivas colocados pela práxis do movimento popular.

Para se aprofundar a compreensão das questões gerais e específicas que esta necessidade coloca, os participantes do Ciclo de Estudos sobre Educação Popular propõem que se organize, no ano seguinte, um “*Fórum de Debates na UNIMEP*”.

Tal Fórum é de fato organizado, sendo promovidos alguns debates durante o ano de 1984 (PP,1984a; PP,1984l), mas sem conseguir instalar-se na dinâmica da universidade.

O *Fórum Nacional de Educação Popular (FONEP)* é outro desdobramento do Seminário Internacional de Educação Popular.

De fato, as conclusões deste Seminário sugerem a organização de um segundo seminário internacional, a ser precedido por um congresso nacional de educação popular.

A UNIMEP fica encarregada de convocar uma comissão para coordenar a realização deste evento. Atendem à convocação o Grupo Veredas (SP), o Centro Pastoral Vergueiro - CPV (SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI (SP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, o grupo NOVA - Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação (RJ).

Esta comissão descarta a idéia de se institucionalizar uma coligação de entidades de educação popular.

Entretanto, levando-se em conta a abertura de algumas universidades do país para com os setores populares através de suas atividades de extensão e serviços, assim como a ampla experiência de alguns grupos de assessoria em educação popular, considerou-se válido criar espaço onde estas duas partes pudessem intercambiar suas experiências, se conhecerem melhor, discutirem questões relevantes para a própria prática

e, sendo possível, encontrarem meios de colaboração entre elas (EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES, 1985:5).

O primeiro Fórum Nacional de Educação Popular (FONEP) reúne no campus da UNIMEP representantes de oitenta entidades de assessoria à educação popular, universidades, secretarias municipais e estaduais, para discutir a “*Educação popular e movimento popular*”, no período de 12 a 15 de julho de 1984.

Em cada dia do congresso, os trabalhos começam com a breve apresentação de um tema, seguida por encontros em grupos para discutir experiências.

No primeiro dia, discute-se a partir do tema “*Educação popular e prática política*”. Focaliza-se o desafio de como articular e unificar a dimensão educativa dos movimentos e das instituições populares, como instrumento de luta contra o poder das classes dominantes e de construção do poder popular (PANTOJA, 1985:13-7).

No segundo dia, os grupos tomam como referência a questão da “*Metodologia em educação popular*”. Questiona-se a atitude basista e a vanguardista de educadores populares, verificando-se a necessidade de partir da prática e da consciência dos grupos populares para estimular a ampliação de sua visão de mundo (BARRETO, 1985:18-24).

No terceiro dia, a discussão dos grupos gira em torno de questões emergentes nas atividades de extensão universitária dirigidas à conscientização e organização dos setores populares. Apontam-se alguns problemas da universidade em sua relação com as atividades de educação popular, como a centralização do controle dos serviços pela universidade e atrelamento da comunidade, falta de recursos, descontinuidade dos trabalhos e omissão na devolução dos resultados à comunidade, emergência de conflitos entre grupos da universidade e na relação destes com os movimentos de base (WANDERLEY, 1985:26-33).

Os participantes do FONEP consideram bastante positivo o evento, sobretudo por ter favorecido o intercâmbio de experiências e a discussão entre diferentes grupos ligados à educação popular. Por isso, decidem realizar um próximo encontro.

Desde então o FONEP ganha vida própria, independente da UNIMEP.

O segundo FONEP realiza-se em Goiânia, no período de 24 a 28 de julho de 1985, tendo como tema central “*Política e movimento popular*”. Entre 1986 e 1987, são promovidos treze encontros regionais, chamados de Fórum Regional de Educação Popular (FOREP), que confluem para o terceiro FONEP,

sediado em Salvador, de 15 a 19 de julho de 1987, onde se discute o tema “*Mobilização e poder, desafios à educação popular*”.

A partir do FONEP, alguns grupos de universidades passam a se encontrar para discutir as contradições e perspectivas emergentes em suas experiências de extensão em educação popular.

O Seminário Internacional, o Ciclo de Estudos com Paulo Freire e o FONEP alimentam o intercâmbio e alianças entre diferentes entidades dedicadas à educação popular. Neste meio, os grupos da UNIMEP vão adquirindo uma compreensão mais concreta do movimento popular e do sentido da educação popular. Fica evidente que seu sujeito principal são as organizações populares, cujas lutas têm como horizonte o socialismo e se consolidam através de processos caracterizados por uma metodologia dialética e democrática.

Que conseqüências tal percepção provoca sobre a prática dos projetos comunitários da UNIMEP?

Redirecionamento dos projetos comunitários em 1983

Tal como o Seminário de Educação Popular realizado em 1981, o Seminário Internacional de Educação Popular e o Ciclo de Estudos com Paulo Freire, ocorridos em 1983, exercem uma influência decisiva sobre os rumos dos projetos comunitários da UNIMEP. A participação de militantes e entidades com longa experiência em educação popular na discussão da prática desses projetos permite evidenciar os seus equívocos básicos e abrir novas perspectivas de ação.

O Seminário de Educação Popular, de maio de 1981, ao explicitar que o sujeito autêntico da educação popular só pode ser constituído pelos próprios movimentos populares, leva o Projeto Periferia a privilegiar a tarefa de promover a mobilização popular e, ao mesmo tempo, criar liames com os setores acadêmicos para ampliar suas bases de sustentação na universidade. Mas, como vimos, predomina a tendência à burocratização, que enrijece a estrutura organizativa do Projeto Periferia numa hierarquia impermeável aos movimentos populares.

Agora, o Seminário Internacional de Educação Popular, um evento aberto e bem mais amplo do que aquele seminário interno, expõe o Projeto Periferia ao crivo de uma crítica mais aguda, desafiando a UNIMEP a se abrir, tanto no sentido de buscar ligação com entidades e movimentos populares em nível nacional e internacional, quanto no de acolher a participação de profissionais e entidades na co-promoção de seus projetos.

Isto significa um inegável salto qualitativo que, paradoxalmente, torna-se possível também pela criação do Núcleo de Ação Comunitária, enquanto órgão interno responsável pela articulação dos projetos comunitários entre si e com os setores acadêmicos da UNIMEP.

Sobremaneira decisivo é o parecer das agências procuradas pela UNIMEP para co-financiar seus projetos comunitários.

Já em 1980, o Conselho Mundial das Igrejas se recusa a co-financiar as pré-escolas do Projeto Periferia por realizarem uma ação apenas paliativa, com alto custo e por não assegurar a participação das famílias nos organismos do projeto. Apesar de toda a intenção de incorporar os pais de alunos nos seus processos decisórios, o Projeto Periferia evolui no sentido contrário, burocratizando-se.

É o que observa, três anos depois, o agente de outra entidade financiadora contatada pela UNIMEP.

Em fevereiro de 1983, Jan Van Bentum, da agência holandesa ICCO (Comissão Intereclesiástica de Coordenação para Projetos de Desenvolvimento) visita a UNIMEP. Ele observa que a universidade pretende estar ao lado dos oprimidos e abrir espaços no seu interior para concretizar estas idéias. Acompanhado do coordenador do Núcleo de Ação Comunitária e da coordenadora do Projeto Periferia, visita os bairros periféricos onde a universidade desenvolve seus trabalhos, especificamente o ensino pré-escolar.

Apesar de concordar - *comenta Bentum* - com a motivação do programa, com o grupo beneficiado e com os métodos de ensino, ventilei minhas críticas e dúvidas sobre o que se refere ao aspecto organizativo. Os centros estão na dependência completa da universidade. Os pais têm uma função marginal no nível educativo, administrativo, deliberativo e executivo. Por que não foram treinadas as próprias mães para serem monitoras e dadas nas mãos de comitês locais a administração, seleção, etc., com assessoria da universidade? Por isso, observei que não vi motivo de ICCO participar no financiamento deste programa (VV, 1983a:1).

Definitivamente, o programa de pré-escolas do Projeto Periferia, na opinião do agente da ICCO, não se configura como educação popular, sendo incapaz de apoiar o movimento popular.

Todavia, "*certas ações e mobilizações que foram promovidas e acompanhadas pelo programa de educação popular da UNIMEP*" despertam a atenção da ICCO, que se dispõe a financiá-las.

A UNIMEP, então, encaminha à ICCO, em julho de 1983, o Programa Integrado de Educação Popular (PIEP), elaborado “*a partir da solicitação de diferentes grupos da comunidade periférica de Piracicaba*” (PP,1983c:1).

Já na introdução deste projeto nota-se o cuidado por mostrar a relação dialógica da universidade com o movimento popular: ao fazer a opção pelos pobres, a Igreja Metodista provoca a UNIMEP a repensar sua função como universidade e abrir-se à comunidade periférica de Piracicaba; com isso, inicia-se uma discussão com movimentos populares, em que a universidade procura conhecer suas questões e colaborar como “*companheira de luta*” na busca de “*alternativas que conduzam a soluções transformadoras rompendo, assim, com o tradicional paternalismo-assistencialista*”; nesta relação, a universidade coloca

seus conhecimentos e técnicas a serviço das populações marginalizadas em sua luta de libertação” e recebe “uma nova visão da realidade social cuja repercussão na área acadêmica tem conduzido a uma reflexão crítica de sua função social a partir de questões e necessidades das classes populares (PP,1983c:1).

O objetivo geral do Programa Integrado de Educação Popular registra a intenção de incentivar a ação organizada em nível comunitário e a consciência de situações que impedem a solução de problemas básicos. Tenciona, também, promover a auto-suficiência das pessoas dentro dos limites de seus próprios recursos e a sua participação na tomada de decisões que afetam suas vidas. Pretende, ainda, incentivar cada grupo local a transformar-se em um centro de denúncias contra as forças opressoras da comunidade e reeducar a área acadêmica na sua visão da realidade social, de modo a possibilitar a comunidade popular reencontrar-se com a universidade.

O PIEP inclui cinco programas, dos quais três são aprovados pela ICCO: Alfabetização de Adultos, Organização Popular, Justiça e Direito Alternativo. Os outros dois, o de Saúde Popular e o de Cultura e Tecnologia Popular são considerados “*vagos, imaturos e caros demais na sua descrição para ser incluídos agora no programa de co-financiamento*” (VV,1983a:1).

O programa de *Alfabetização de Adultos* é elaborado de maneira diversa do PEA do Projeto Periferia.

Trata-se de um programa projetado por alguns profissionais de educação popular, recentemente contratados pela UNIMEP, junto com a liderança da nascente Associação dos Favelados de Piracicaba. Sua motivação decorre do fato de que

“80% dos favelados que exercem liderança em Piracicaba não sabem ler”, sendo que o ato de escrever significaria para eles “um passo importante na autodeterminação do grupo marginalizado e analfabeto” (PP,1983c:2).

O programa de alfabetização de adultos pretende alcançar 26 favelas de Piracicaba, através de seis centros de cultura popular. Nestes centros, alguns favelados devidamente treinados, alfabetizariam seus companheiros e companheiras das favelas. Os monitores receberiam orientações semanais, refletindo sobre a prática da alfabetização nas suas respectivas favelas.

Na medida em que os favelados se mobilizassem, estes centros, sob a direção da Associação dos Favelados, poderiam organizar grupos para promover pesquisa e divulgação de cultura popular (música, lendas, repentes, artesanato, etc.), pesquisa e divulgação da tecnologia apropriada autóctone (ervas medicinais, técnicas de construção, etc.), assim como comunicação popular (teatro, impressos, desenhos).

Com isso,

pretende-se com muita seriedade continuar a fornecer ferramentas de libertação, através da valorização, recuperação e sistematização das manifestações autênticas da cultura e do saber popular, memória histórica das lutas, etc, criando um espaço permanente de participação e reinvenção da sociedade (PP,1983c:2-3).

Embora reproduzindo parcialmente suas redações anteriores (PP,1981d:13-5; PP,1982a:12-5) o programa de *Organização Popular* é apresentado, agora, como

uma das áreas de ação mais importantes dentro do Programa Integrado de Educação Popular. Este projeto estende a sua ação por todos os outros projetos da UNIMEP junto à periferia e à academia. Este projeto mobiliza, dinamiza, incentiva todas as iniciativas da universidade extra e intra muros. (...) Este projeto realiza um trabalho educativo coordenado que agiliza o encontro de soluções adequadas à realidade do povo sofrido e injustiçado e que é sujeito do seu próprio desenvolvimento (PP,1983c:5).

Os objetivos do projeto de *Organização Popular* explicitam a proposta de

contribuir para a organização popular na sociedade em vista de transformação social; estimular o nível de conscientização popular, principalmente dos bairros mais carentes; organizar grupos e incentivar os movimentos populares; pesquisar e diagnosticar as condições sócio-

econômicas das comunidades, com vistas a instrumentar a reflexão dos participantes do Programa, alfabetizando e demais membros das comunidades alcançadas e academia; promover e organizar cursos de capacitação, juntamente com a comunidade; desenvolver experiências na área de comunicação popular através da criação de jornal de bairros, incentivados a partir da criação do Jornal Popular, hoje inteiramente integrado à comunidade” (PP, 1983c:5-6).

O projeto *Justiça e Direito Alternativo* é novo. Surge a partir de dupla necessidade.

Uma é a dos favelados que, no processo de suas lutas por moradia, precisam de assessoria jurídica, pois muitos são “*presos, enganados pela ausência de informações básicas quanto aos seus direitos legais*”.

Outra é a “*necessidade de se promover mudanças na percepção conservadora do Direito por parte de alguns membros do referido Curso na Academia*”.

Por isso, pretende-se

atender juridicamente às populações carentes; organizar palestras, painéis, a partir de temas sugeridos pela própria comunidade; dar noções básicas de Direito Trabalhista, Previdenciário, Criminal, etc., promovendo assim a capacitação das populações mais carentes para enfrentar aspectos legais de sua luta (PP, 1983c:6-7).

A ICCO discute com atenção o Programa Integrado de Educação Popular antes de aprová-lo, pois suas

experiências com universidades como agentes de mudança, no sentido de ser um catalisador no processo de libertação do povo oprimido, são negativas. Algumas experiências, por exemplo, nas Filipinas foram duvidosas: as universidades estão tão ligadas ao ‘status quo’ e dele dependentes que estão presas em suas próprias estruturas e não têm condições de criticar a sociedade ou de liderar, acompanhar ou até assessorar movimentos contestatórios e reivindicativos. Na prática e num ‘policy paper’ interno da ICCO, universidades em geral não são consideradas como eventuais parceiros, sendo que os objetivos são distintos: a situação da universidade é a de aprendizagem, é de transmitir conhecimentos. A universidade na prática está condicionada a servir os interesses da elite e é em potência um inimigo do povo (VV, 1983a:2).

“Porém - *continua o agente da ICCO* - estamos convencidos de que a UNIMEP está tentando romper o isolamento e elitismo de uma universidade. Isto nos motivou a ser, por um lado, cautelosos mas, por outro lado, queremos dialogar abertamente sobre a questão, porque para nós é muito mais do que um projeto qualquer, visto que poderia ter uma repercussão na reformulação de nossa política” (VV, 1983a:2).

Tentativa de reestruturação do Projeto Periferia

O Seminário Internacional de Educação Popular reforça a projeção da UNIMEP no cenário nacional, envolve novos profissionais ligados à educação popular no trabalho desta universidade e estimula o debate na comunidade universitária, o que permite explicitar e acirrar alguns conflitos internos.

O Projeto Periferia, neste contexto, sofre um processo de profundo questionamento, favorecendo inclusive a mudança de coordenador, em julho de 1983.

Durante o segundo semestre, ao mesmo tempo em que muitos setores da comunidade universitária sentem-se desafiados pelos debates realizados com Paulo Freire, o Projeto Periferia passa por um significativo processo de avaliação e reformulação.

Logo em seu primeiro mês de trabalho, o novo coordenador do Projeto Periferia realiza várias entrevistas e reuniões com pais de alunos e trabalhadores do Projeto, a partir das quais, são elaboradas duas propostas.

Primeira, a de realizar uma pesquisa sócio-econômica da população beneficiada.

Segunda, a de se realizar uma auto-avaliação do Projeto Periferia nos dias 12 e 13 de agosto de 1983, com o objetivo de “*efetuar uma análise do meio de ação frente à Instituição e à realidade global, uma crítica e uma busca criativa e autogestionária das estratégias a seguir*” (PP, 1983e)

O encontro de avaliação do Projeto Periferia desenvolve-se segundo o método da CICC (Crítica Institucional e Criatividade Coletiva).

Optamos pelo método (CICC) - *diz o novo coordenador do Projeto Periferia* - por ter surgido da `práxis'. Porque recusamos a óptica funcionalista que toma como pressuposto que as instituições são neutras, e que basta ajudar cada um a ser mais eficaz e saber adaptar-se melhor ao seu meio, sem questionar-se acerca de sua real projeção e sobre o impacto causado no meio. Em outras palavras, ajusta o indivíduo ou os grupos aos sistemas que se supõem estáveis e procura que adotem os valores do sistema. (...) Escolhemos o método dialético

em função da experiência que muitos grupos comprometidos com a transformação da sua realidade, assumiram a partir da sua própria prática e não de um apriori teórico. Este método trata de colocar em movimento o conjunto do sistema social, de fomentar a transformação de estruturas e dos grupos, através da crítica e da criatividade. Fundamenta-se na descoberta das contradições e das forças possíveis de transformação (PP, 1984j:7).

A metodologia da Crítica Institucional e Criatividade Coletiva desdobra-se em três momentos.

O primeiro é o da *expressão e descrição da realidade*, feita pelo grupo a partir de dados de pesquisas. Este material revela, desde o início, a leitura da realidade que fazem os membros do grupo, assim como as opções e a situação institucional.

O segundo momento é de *crítica* destas informações, pela qual o coletivo toma consciência da distância existente entre as palavras e os fatos, assim como das contradições da própria ação.

O terceiro passo é o da *criatividade*, quando a equipe determina as mudanças que lhe permitam seguir adiante, com novos programas mais coerentes.

Na primeira etapa da avaliação, os trabalhadores de cada pré-escola, durante um período de dez dias, animados pelos integrantes da equipe técnica, dos professores ligados ao ACTA e à Psicologia Social, fazem um estudo da realidade da comunidade local, tentando caracterizá-la do ponto de vista econômico, sociológico, cultural e religioso.

São oito pré-escolas: São Jorge, Piracicamirim, Paulista, Bela Vista, CECAP, Centenário, Matão e a pré-escola Dominginhos em Sumaré, que apresentam diferentes características sociais.

Do ponto de vista econômico, predomina nestes bairros uma população constituída de trabalhadores (rurais, de construção, de indústria, de setor terciário ou comércio), com nível de renda baixo ou em degradação. Suas reivindicações prioritárias são: comida, segurança, moradia, saneamento básico, assistência médica, asfalto, luz, transporte, telefone, farmácia, correio, escola, mais empregos, melhor salário. Existem organizações religiosas, assistenciais, recreativas, centros comunitários, associação de mutuários e associação de favelados. A participação da comunidade em nível de decisão política ou é apenas em nível de bairro, ou é de marginalização total.

Do ponto de vista sociológico, alguns bairros destacam-se pela predominância de operários (CECAP, Paulista e Piracicamirim), outros, pela de trabalhadores agrários (Centenário, Matão, Bela Vista, São Jorge e Sumaré), empregadas

domésticas (Matão e São Jorge) e desempregados. Há poucos artesãos, pequenos comerciantes e pequeno-burgueses. Verificam-se focos de tensão, sobretudo em torno do desemprego, da falta de condições básicas de sobrevivência (habitação, alimentação, saúde, transporte, saneamento básico), custo de vida e segurança.

Do ponto de vista cultural e religioso, é muito divulgada a crença no jogo e no benzimento. A grande maioria se declara católica, a minoria, crente, e quase ninguém, espírita.

Os funcionários das pré-escolas (coordenador, auxiliar, professor, merendeira, faxineira) reúnem-se durante um dia em seu local de trabalho e, depois, todos se encontram durante dois dias para fazer a análise da realidade interna de cada escola e da coordenação do Projeto Periferia. O resultado da reflexão é apresentado, no relatório final, em quadros diferenciados por núcleo, de modo a se evidenciar as peculiaridades de cada um.

Lucilia Reboredo, a psicóloga que assessora o processo de avaliação, registra uma visão de conjunto sobre os problemas detectados pelos grupos.

A análise sobre a organização grupal mostrou que não há integração do conjunto dos trabalhadores do Projeto, identificando-se alguns determinantes que dificultam o fortalecimento do grupo como: a rotatividade de seus membros e poucas horas de trabalho dedicadas ao projeto. Segundo o grupo, isto se deve à política de atribuição de bolsas-trabalho, que precisaria ser alterada segundo as necessidades do grupo e da comunidade. Outro problema levantado foi a não clareza dos objetivos do projeto, levando as pessoas a agirem segundo concepções que nem sempre contribuem para que a população desvende e transforme a realidade onde vive todo o tipo de privações.

A discussão sobre a questão dos objetivos evidenciou pouca clareza política da função do grupo na comunidade, pois a definição dos objetivos cabe ao grupo, independentemente da origem do projeto, uma vez que são seus elementos que vivem o cotidiano da população. A existência desta realidade foi justificada, pelo grupo, pela ausência de encontros sistemáticos, onde as escolas pudessem socializar experiências na busca de práticas alternativas que priorizem as necessidades da população e não dos 'donos' do projeto. A ausência destas vivências acarretou, também, a instalação de relações de competição entre as escolas. Estas eram incentivadas pela existência de relações patronais onde indivíduos, em função do cargo, assumiam o papel de 'chefe' fazendo com que 'subordinados' disputassem melhores posições ou privilégios. O grupo percebeu a importância de

modificar esta realidade, pois, como os seus elementos podem contribuir para fortalecer as relações de cooperação se vivem de forma competitiva?

A questão do autoritarismo também foi discutida, uma vez que o grupo citou práticas onde ficavam patentes relações autoritárias entre assessor técnico, coordenador, professor, merendeira e faxineira. O controle era maior ou menor dependendo da função do indivíduo. O autoritarismo em algumas escolas é ostensivo, em outras, mascarado pela ideologia paternalista. Nesta questão, o grupo também sentiu a necessidade de redefinir estas relações, pois, como incentivar a população a viver relações de igualdade, se no grupo predominam as de dominação?

Na tentativa de buscar coerência, o grupo levantou alguns fatores que mantinham as relações autoritárias como: o modelo de coordenação que se caracterizava como autoritária e vertical, o medo de perder o 'emprego' e a interiorização de uma 'ideologia impositiva'. A discussão sobre o autoritarismo pouco extrapolou a estrutura do projeto e da universidade, não havendo uma análise mais social e política do problema (PP, 1984j:32-3).

Esta avaliação permite ao conjunto dos trabalhadores do Projeto Periferia redefinir sua estratégia e suas táticas de ação, em relação à sociedade global, à comunidade, à criança, à universidade e ao coletivo do Projeto.

Em relação à sociedade global, propõe-se, como estratégia de ação, a busca de superar a exploração do homem pelo homem, transformar a estrutura sócio-econômica injusta e desumana, criar uma sociedade justa e igualitária.

No que diz respeito à comunidade, pretende-se promover a educação conscientizadora, fortalecer as lutas e organizações populares, valorizar a cultura e o saber popular, incentivar a união. Para isso, considera-se necessário buscar maior e mais decisiva participação dos pais, visitar mais as famílias, pesquisar sobre as principais reivindicações do bairro, promover atividades de recreação comunitária, participar das atividades do bairro.

O trabalho junto à criança é orientado no sentido de se desenvolver suas potencialidades, adequar um modelo pedagógico à sua realidade social, dar importância a seus valores culturais. Nesta linha, emprega-se a tática de explorar mais as sugestões que partem da criança, usar material didático do próprio meio ambiente, tomar sua cultura como ponto de partida para a educação artística, promover contatos entre as escolas.

Quanto à universidade, os integrantes do Projeto Periferia predispõem-se a questionar os conteúdos curriculares, democratizar as relações de trabalho, garantir espaço para a educação popular. Para isso, querem integrar o estágio com a ação do Projeto, estabelecer maior contato com a academia, divulgar o trabalho junto ao corpo docente e discente.

Por fim, em relação ao próprio Projeto, pretende-se buscar identidade com a luta das classes populares, elevar o nível de percepção crítica e conhecimento da realidade. Em função disso, decide-se transformar a equipe técnica em equipe de coordenação, sistematizar mais a prática e promover maior estudo e pesquisa.

Este processo de avaliação é considerado pelos participantes muito positivo, na medida em que favorece a união e a participação de todos, a compreensão da realidade vivida pelas comunidades dos bairros, o esclarecimento do sentido da educação popular e a redefinição dos objetivos e estratégias do Projeto.

O Projeto Periferia elabora uma proposta pedagógica para as pré-escolas no segundo semestre de 1983, baseada nos “temas geradores” e na co-participação do planejamento e da avaliação.

Para viabilizá-la, tenta encaminhar algumas mudanças estruturais consideradas necessárias: concessão de bolsas integrais para os alunos universitários que trabalham no Projeto Periferia, estabelecimento de um regimento interno com redefinição e rearticulação das funções, transformação da equipe técnica em equipe de coordenação, aumento da carga horária contratual para as coordenadoras de pré-escolas, articulação de novos projetos e desenvolvimento de nova metodologia para a formação dos estagiários e professores bolsistas. Em outubro, estas propostas são discutidas com o reitor, que apóia várias destas medidas.

A nova coordenação esforça-se por imprimir uma dinâmica democrática, através de um processo de reflexão e avaliação constante da prática. Procura se colocar a serviço dos movimentos populares locais, vinculando-se, de modo especial, à Associação dos Favelados de Piracicaba.

A partir das propostas desta associação, o Projeto Periferia redireciona seu trabalho, tentando criar atendimento pré-escolar às favelas que apresentam maior nível de organização.

Desta maneira, abrem-se pré-escolas em três favelas: Monte Cristo, N.S.Aparecida e Jardim Glória. Fecha-se o núcleo da Paulista e as professoras estagiárias da pré-escola de Sumaré são pressionadas a se retirarem pelo novo Prefeito, que discorda da linha de atuação da UNIMEP. As atividades

comunitárias do Matão são agora completamente controladas pela Igreja Metodista, cuja pastoral local assume inclusive a coordenação dessa pré-escola. Muda a coordenação da pré-escola do bairro São Jorge, enquanto os outros núcleos prosseguem seu trabalho normalmente.

No final de 1983, o Projeto Periferia realiza uma segunda auto-avaliação, seguindo a mesma metodologia da CICC usada na avaliação anterior, seguindo-se os passos da expressão da realidade, crítica e criatividade coletiva.

A partir de um roteiro, as equipes de cada pré-escola analisam o trabalho realizado e depois, durante três dias, encontram-se para discutir as experiências e descobrir alguns denominadores globais do processo do Projeto Periferia. A abordagem principal gira em torno do tema “*relacionamento*”, focalizando-se as relações internas de cada pré-escola, assim como seus contatos externos, com os pais, crianças e universidade (PP, 1984j:38-42).

Já na avaliação anterior, foi constatado o pouco entendimento que as equipes das pré-escolas tinham da realidade em que estão atuando, especialmente em relação ao movimento popular local ou a possíveis forças de luta e resistência entre os pais.

Durante o semestre, as equipes começam a perceber melhor o quanto os pais vêem a escola como uma extensão do esquema escolar formal, domínio no qual eles nada teriam a contribuir, na sua visão, a não ser a busca do atendimento à criança. Nas escolas localizadas em áreas de maior carência econômica, os pais vêem na escola a oportunidade de suas crianças obterem refeições. Em áreas menos carentes, esperam que a escola prepare seus filhos para ingressar no primeiro grau.

Não se chega a notar motivação dos pais para algum tipo de engajamento comunitário, com exceção do CECAP, onde pequena parte dos pais participa do movimento dos mutuários.

As pré-escolas realizam algumas iniciativas para obter a participação dos pais em nível de escola. Conseguem envolvê-los em mobilizações para arrecadação de fundos. Em determinadas ocasiões algumas mães ficam com as crianças, para que a equipe possa reunir-se, ou chegam a se engajar em algumas dimensões do processo educativo. A proposta do trabalho pedagógico baseado nos temas geradores abre esta possibilidade. Por exemplo, quando se trata do tema “saúde” algumas mães explicam as funções das plantas medicinais.

Uma outra iniciativa para promover a participação dos pais em algumas pré-escolas é a organização dos Conselhos dos Pais, que coordenam atividades escolares. Realizam-se, esporadicamente, as Assembléias dos Pais para discutir aspectos organizativos e pedagógicos das pré-escolas.

Além disso, os bolsistas tentam um diálogo com os pais no momento em que recolhem as crianças, sendo que a auxiliar e a coordenadora realizam visitas às casas para conversarem.

Percebe-se que a maioria da população tem uma consciência mágica ou ingênua, vendo a realidade como uma série de acontecimentos fatais e predestinados. Não se assumem como sujeitos capazes de transformar a realidade. Para ela, a única saída para sua situação de pobreza encontra-se na virada da “*sorte*”, ou na bondade de pessoas ricas que as ajudem.

Isso explica, em parte, as expectativas assistencialistas com relação à escola. Há, entretanto, pequenos setores que já percebem pré-criticamente a causa histórica da sua pobreza. Às vezes, esta percepção é fruto do trabalho educativo da própria escola.

Embora não tenha sido essa a intenção, a maneira como tinham sido implantadas as pré-escolas acaba favorecendo a postura paternalista, pois o processo adquire muito mais características de doação do que propriamente de conquista de um povo organizado.

Na percepção dos pais dos alunos, os trabalhadores da pré-escola estão lá muito mais como representantes da UNIMEP do que por opção mais profunda de luta junto com o oprimido. E, muitas vezes, a prática de pequenos assistencialismos reforça esta imagem, apesar de se procurar criar um espaço de participação e organização comunitária onde, por meio da descodificação da realidade e da vivência de valores comunitários, possam ir surgindo variadas formas de organização e poder popular.

Nesta perspectiva, o Projeto Periferia pretende fomentar maior participação dos pais nas decisões importantes e no cotidiano da pré-escola; preparar momentos de problematização e reflexão da realidade junto aos pais; fomentar a organização do bairro, através do debate e da mobilização, sem contudo centralizar a organização na pré-escola; acompanhar e manifestar solidariedade aos setores do bairro que participam ou tentam participar em iniciativas de organização popular; propiciar a vivência do trabalho conjunto entre os pais.

Os trabalhadores das pré-escolas examinam também seu relacionamento com as crianças.

Observam que os alunos apresentam diversos graus de atrofia no crescimento físico e mental, provocados em grande parte pelo estado de subnutrição em que vivem. Sofrem enfermidades que são, em geral, de caráter endêmico e que atingem tanto crianças quanto adultos: verminose, piolhos, sarna, pneumonia, etc.

O comportamento das crianças é marcado por forte agressividade que se exprime, muitas vezes, na agressão física e mesmo na discriminação racial entre elas. A carência afetiva também é marcante: muitas requisitam afeto exclusivo e fazem mil peripécias para chamar a atenção do professor. Por estes e outros motivos, apresentam muita dificuldade de aprendizagem, dificuldade esta que os professores tentam discutir com os pais e, em alguns casos particulares, pedir ajuda aos estagiários de psicologia.

Tais problemas das crianças da classe trabalhadora, na opinião das equipes do Projeto Periferia, só podem ser solucionados mediante uma profunda modificação na atual estrutura social de exploração do trabalho humano. Por isso, tencionam estender a sua ação junto à criança para a família, o bairro e toda a classe trabalhadora, única força considerada capaz de viabilizar tais mudanças no sistema social.

Nesta direção, pretendem incentivar ao máximo a cooperação entre as crianças; desenvolver maior participação e apoio dos estagiários, ao mesmo tempo em que solicitar maiores subsídios da equipe de coordenação; elaborar um modelo para avaliação periódica dos alunos; prestigiar os valores culturais do grupo social da criança; continuar a discutir junto aos pais os problemas de seus filhos; incentivar a criatividade, evitando atividades mecânicas ou muito dirigidas; utilizar sucata como material pedagógico.

A respeito da interação entre universidade e pré-escolas, a equipe do Projeto observa que o ponto de encontro entre o ensino acadêmico e a educação popular tem sido os estágios, principalmente nos cursos de Psicologia Social e de Psicologia Educacional, assim como o de Pedagogia.

Ao iniciar o estágio, o aluno sente o impacto entre a teoria e a prática, que pode reverter num crescimento, quando o estagiário assume uma posição dialógica.

O espaço que o bolsista poderia ter no próprio curso para discutir sua vivência na pré-escola é condicionado, por um lado, pela visão político-pedagógica de cada professor universitário e, por outro, pela limitação que representam as expectativas do jovem universitário em geral (treinamento para o mercado do trabalho), o que inibe o professor. Além disso, os professores da universidade têm, no geral, informações erradas a respeito do Projeto Periferia, pois não existem canais eficientes de intercomunicação. Entretanto, alguns canais começam a ser abertos com o Ciclo de Estudos com Paulo Freire, espaço de debate que representa uma tentativa de aproximação entre teoria e prática.

Segundo a avaliação do Projeto Periferia, a UNIMEP vive uma contradição interna permanente, uma vez que precisa ter nas suas mãos as cartas do jogo

capitalista para sobreviver e, ao mesmo tempo, atira-se a promover programas de educação popular e apoiar a luta dos dominados. Essa contradição é vivenciada em todos os níveis de ensino, administração, pesquisa e extensão e pode tornar-se ou um obstáculo ou um fator de avanço para a proposta de uma nova universidade, na medida em que impere ocasionalmente uma ou outra linha.

Mesmo vivendo quotidianamente tal contradição, os membros do Projeto Periferia acreditam que será na relação entre a educação popular e a universidade tradicional que se dará a fermentação de uma universidade popular.

Com esta perspectiva é que se propõem a aumentar o assédio de estagiários aos programas de educação popular; tentar maior aproximação com os setores acadêmicos interessados; criar canais de debate e contribuição mútua entre o saber do povo e o saber científico.

A avaliação interna do relacionamento é considerada pelos integrantes do Projeto Periferia como o mais importante, por se tratar de questões específicas enfrentadas no quotidiano.

Várias equipes de pré-escolas manifestam sentir certo autoritarismo por parte das coordenadoras, principalmente nas pequenas coisas. A maioria das escolas expressa o sentimento de distância em relação à equipe de coordenação e alguns chegam a perceber nesse contato a reprodução da divisão de trabalho imposta a toda a sociedade: os que executam (escola) e os que pensam (equipe de coordenação). Entretanto, na relação bolsista-bolsista, principalmente naquelas equipes com um certo tempo de trabalho conjunto, sente-se uma atitude de companheirismo e solidariedade.

Percebe-se também que algumas vezes a coordenadora e os bolsistas tendem a abusar do trabalho da merendeira (a partir do fato de que ela reside no local) em pequenas coisas tais como: chegar atrasado, não ajudar nas tarefas da cozinha, etc. Pela primeira vez, as merendeiras encontram clima para questioná-los.

Em algumas escolas afloram sérias divergências pessoais enrustidas há muito tempo, que chegam a tocar o plano da postura político-pedagógica. O que se julga, porém, mais importante nessa fase de trabalho é a percepção do quanto influi o relacionamento da equipe no trabalho junto à criança e o quanto é importante o clima de abertura e companheirismo na educação popular.

O processo de avaliação é tido como um necessário momento de teorização da prática, de superação da divisão entre o trabalho intelectual e o manual, de produção de uma ciência engajada.

A primeira dimensão importante, explicitada pela equipe do Projeto Periferia em seu processo de auto-avaliação, é a da teorização da prática.

A teoria, neste contexto, é definida como uma visão que resgata os acontecimentos, explicitando seus elos, o que impulsiona o avanço da educação popular. Ao se repensar um processo, é possível apreender da experiência os desafios e tudo o que nela existe de aprendizagem.

Por isso - *explica o coordenador* - nas avaliações fugimos da prática do diagnóstico técnico e especializado, pois lidamos com conhecimentos vivenciais, que se destacam do cotidiano e nascem de uma relação com a situação avaliada. Nessa mesma medida, a auto-avaliação gera compromissos e se torna crítica e criativa quando consegue coerência entre ação-reflexão-ação.

A peculiaridade da aprendizagem que ocorre na teorização da educação popular está no fato de que não se separa o concreto do abstrato, como no ensino formal. Dá-se assim porque nossos referenciais não são os dogmas científicos da atualidade (que variam conforme a 'moda' e que, como ela, são consumidos). Nossa referência é, em primeiro lugar, o compromisso com a luta da classe trabalhadora, o que nos torna críticos; em segundo lugar, nossos dados são colhidos na práxis, o que nos torna permanentemente criativos.

Por exemplo, quando avaliamos nossa relação junto à criança temos uma referência visual bem concreta: criança é o Joãozinho cheio de piolho, a Cidinha que sempre está de cara suja. Seria espontaneísta, no entanto, não sair do nível imediato da ação e não saber antever-se aos fatos, não estudando as regras que imperam no cotidiano e as formas mais eficazes de intervenção. Por isso, é importante avaliar e fazer teoria (PP, 1984j:44).

A segunda dimensão importante percebida no espaço da auto-avaliação é a ruptura da divisão entre os que teorizam e os que executam.

Sem dúvida, se um grupinho seletivo do Projeto Periferia se reunisse por vários dias para avaliar o relacionamento junto à criança, produziria um forte e profundo material de análise. Estaria, no entanto, desgarrado do coletivo e criaria uma suposta 'instância superior' de pensadores, reproduzindo o elitismo burguês que em alguns casos toma o nome de 'vanguarda'. Por isso, as auto-avaliações foram um repensar de todo o coletivo de trabalhadores do Projeto Periferia (cerca de 80 pessoas) (PP, 1984j:44).

A terceira dimensão refere-se à produção dialética da ciência.

Finalizando, gostaria de enfatizar que cada auto-avaliação chega a teorias e conclusões que correspondem aos determinantes históricos do momento, da conjuntura social e da etapa educacional em que vive a instituição. Se o grupo consegue operacionalizar as propostas, vai ao mesmo tempo sistematizando outras dimensões da teoria, completando-a e superando-a. Contudo, se os conceitos ficarem cristalizados pela falta de uma prática coerente, ou se a instituição perde a capacidade de permanente crítica e criatividade, essa teoria perde a historicidade e se engaja na fila do idealismo (PP, 1984j:44).

Por isso, o coordenador do Projeto Periferia considera importante que o ensino e pesquisa da universidade se tornem espaços de aprofundamento da teoria que se elabora a partir e em função da prática.

Crise e desarticulação do Projeto Periferia

A narração, até aqui, indica que o segundo semestre de 1983 é, na UNIMEP, um período de grande efervescência e de debates em torno do compromisso da universidade com a educação popular. Gestam-se muitas iniciativas e acirram-se conflitos.

Um foco catalizador de toda esta vitalidade é o Ciclo de Debates com Paulo Freire.

Contesta-se o autoritarismo da estrutura universitária, evidenciando-se sua contraditoriedade com a perspectiva de ação do movimento popular. Critica-se o elitismo da educação que, separando a teoria da prática, reforça processos manipulatórios e desmobilizadores do movimento popular. Estimula-se os vários projetos e setores da universidade a reverem e a reformularem suas práticas.

Estes debates repercutem em vários setores acadêmicos, estimulando-se a criação de espaços específicos para estudos e pesquisas na linha de educação popular.

Questiona-se a metodologia adotada no Colégio Piracicabano, do pré-escolar ao supletivo. Em nível de cursos universitários, propõe-se a criação de uma disciplina optativa de Educação Popular para preparar mais especificamente os alunos que pretendem estagiar nos projetos comunitários. No pós-graduação desenvolve-se, durante o segundo semestre de 1983, um seminário de educação popular e sugere-se, para o ano seguinte, a organização de um curso em que se discutam os projetos

de pesquisa na área de educação popular. E do próprio Ciclo de Estudos com Paulo Freire surge a criação de um Fórum de Debates da UNIMEP, como um espaço aberto para a discussão entre os vários setores da universidade sobre as questões que emergem na articulação entre os projetos de educação popular.

O Projeto Periferia passa, como vimos, por um profundo processo de auto-avaliação e de redirecionamento.

Tenta-se conhecer melhor o meio de ação e realizar um gradativo conhecimento crítico da própria prática. Explicita-se o autoritarismo das relações internas e procura-se desenvolver processos participativos na condução do projeto. Busca-se um relacionamento mais orgânico das atividades das pré-escolas com alguns cursos acadêmicos, através dos estágios. Enfatizam-se iniciativas de vinculação com a Associação de Favelados de Piracicaba.

Os favelados vêm aprofundando seus contatos com setores da universidade na busca de apoio da UNIMEP em suas lutas contra os projetos de desapropriação da Prefeitura Municipal. A UNIMEP cede suas instalações para a realização do I Congresso dos Favelados de Piracicaba, em julho de 1983, quando se sedimenta o apoio institucional da universidade e configuram-se mais concretamente alguns projetos de apoio jurídico, assessoria à comunicação, à alfabetização de adultos, no sentido de se reforçar as lutas de urbanização das favelas segundo os interesses dos favelados.

Nesta perspectiva, ganham vida os projetos do Programa Integrado de Educação Popular (PIEP) e os da Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA) que, desde sua concepção, pretendem se construir a partir e em função dos interesses e das lutas da ASFAP. Conseguem-se apoio financeiro da ICCO para alguns destes projetos.

Promove-se o relacionamento com organizações populares e entidades de educação popular em nível nacional e internacional, através de eventos e convênios. A partir do Seminário Internacional de Educação Popular, um evento catalizador dessas articulações, são feitos convênios e assinadas cartas de intenções com entidades dos governos da Nicarágua e da Bolívia, e com várias entidades nacionais, entre elas o Centro de Comunicação Social do Nordeste (CECOSNE) e a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC).

Muitos destes acordos desdobram-se em acontecimentos. Assim, os contatos com o governo da Nicarágua resultam na viagem de uma comitiva de onze pessoas da UNIMEP a Cuba e Nicarágua no período de janeiro e fevereiro de 1984 (VV, 1984a; 1984b).

O evento mais significativo resultante desta viagem é a Semana Cultural Cubana, promovida pela UNIMEP em novembro de 1984, que reúne lideranças intelectuais e políticas, exercendo grande pressão junto ao governo brasileiro no sentido de prosseguir o processo de reatamento de relações diplomáticas entre Brasil e Cuba (ADH, 1984a).

O segundo Seminário Internacional de Educação Popular, proposto para se realizar em Nicarágua, acaba não se concretizando, tal como a maioria dos convênios assinados com o governo deste país.

Mas a UNIMEP, com vistas à realização desse evento, convoca várias entidades de educação popular nacionais, formando uma comissão que organiza o Fórum Nacional de Educação Popular (FONEP) em julho de 1984. Este evento multiplica-se em outros encontros nacionais da mesma natureza nos anos seguintes: o segundo FONEP realiza-se em Goiânia, julho de 1985, e o terceiro, em Salvador, julho de 1987.

Ainda em novembro de 1983, a UNIMEP sedia em seu campus e copatrocinava o XIII Congresso Nacional de Comunicação Social, promovido pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). Mas as propostas de intercâmbio com o Centro de Comunicação Social do Nordeste (CECOSNE) não se realizam. A infra-estrutura organizacional da UNIMEP é incapaz de acompanhar os passos de suas pretensões, que caminham muito além do horizonte de suas possibilidades concretas.

Também internamente, muitas propostas não encontram base de sustentação para se viabilizar.

Nos setores acadêmicos pouco se consegue avançar.

O alvoroço produzido pelo questionamento das relações autoritárias na pedagogia do Colégio Piracicabano não se traduz em mudanças significativas na sua dinâmica interna.

As propostas de criação da disciplina de Educação Popular na graduação e a do curso de Seminários da Prática no pós-graduação encontram resistência e caem no esquecimento.

O Fórum de Debates da UNIMEP realiza uma sessão em 09 de maio de 1984, conseguindo reunir líderes da ASFAP, coordenadores do ACTA e professores para debater diante dos alunos questões relativas à Psicologia Social e Educação Popular. Mas não consegue vencer as resistências e só realiza mais dois encontros restritos aos participantes do Projeto Periferia para discutir os seus conflitos internos, que chegam ao auge de sua tensão.

A crise do Projeto Periferia desencadeia-se a partir do seu processo de auto-avaliação e de sua tentativa, no segundo semestre de 1983, de promover um processo de democratização interna e se vincular organicamente à ASFAP.

A nova proposta de trabalho, percebida como indefinida e aberta, gera inseguranças e agressões mútuas entre bolsistas, auxiliar, merendeira e coordenadora, que tentam superar o sistema hierárquico de poder em que se encontram inseridos.

Os bolsistas, por exemplo, denunciam sua parca remuneração, que lhes causa sérios problemas econômicos. As merendeiras, além desses problemas, sentem-se sobrecarregadas com o trabalho. Todos vivem pessoalmente o conflito entre maior dedicação e participação na comunidade ou maior dedicação à família, à carreira profissional e à escola (PP,1984e).

Em vários núcleos não se consegue superar o caráter assistencialista do trabalho, nem estabelecer uma relação orgânica com o movimento popular. Predomina, com isso, uma concepção ambígua de educação popular.

No núcleo de pré-escola e creche do CECAP, por exemplo, espera-se fortalecer os movimentos do bairro através de discussões com a diretoria do Centro Comunitário e com o Conselho dos Pais da pré-escola, ensinando-se a eles o conteúdo de alguns livros sobre metodologia de liderança (PP,1984f). Da mesma forma, acreditam estar mobilizando a comunidade através, apenas, do envolvimento das mães dos alunos na realização de bingos, na preparação da merenda escolar, em sessões de orientação sanitária, em festividades escolares (PP,1984m).

Não conseguindo compreender e realizar um trabalho de educação popular, as coordenadoras de alguns núcleos de pré-escolas tentam legitimar seu trabalho mediante a defesa de uma *“metodologia centrada na criança”*.

É o que aparece num documento elaborado pelas coordenadoras das pré-escolas dos bairros Centenário, Bela Vista, CECAP, Matão e Piracicamirim (PP,1985e). Assumindo a educação como um processo de estimulação do desenvolvimento do indivíduo, desejam trabalhar com as crianças em torno de situações-problemas criadas a partir de temas semanais, planejados e avaliados pelos professores, a partir do conhecimento da realidade local e das propostas dos pais das crianças.

De outra parte, quando a ASFAP solicita, em dezembro de 1983, o apoio do Projeto Periferia, surge uma tentativa de se desenvolver um trabalho de educação infantil mais coerente com as necessidades do movimento popular, nas favelas de N.S. Aparecida, Jardim Glória, Jardim Monte Cristo, com intenção de se estender também ao Jardim Camargo.

Aos poucos vai se consolidando, com assessoria do ACTA, um grupo que, já em abril de 1984, defende uma proposta diferente. A este grupo se junta também os agentes da pré-escola do São Jorge e começa a se configurar uma nítida divisão ideológica entre os integrantes do Projeto Periferia.

Este último grupo quer conhecer a realidade local das favelas, fortalecer os espaços existentes e participar deles, buscando uma prática coerente com as expectativas e lutas dessa comunidade. Nesta linha, tenta desenvolver um trabalho de animação junto às crianças das favelas a partir de sua própria vivência.

No Jardim Monte Cristo, por exemplo, durante o primeiro semestre de 1984, um grupo de três animadoras, junto com as estagiárias de Psicologia Social, realizam dois encontros semanais, sem dias fixos, com cerca de 25 crianças entre dois a treze anos.

No decorrer dessas atividades, procuram observar e registrar (diário de campo) aspectos da vida da criança na sua comunidade. A partir da sistematização dessas observações, tentam definir algumas propostas de intervenção. Assim, no segundo semestre, o grupo de trabalho decide realizar três encontros semanais, em horários fixos, com crianças de três a seis anos, com o objetivo de estimular seu agrupamento a partir de situações concretas que incentivem relações de solidariedade e cooperação.

A equipe pretende, assim, priorizar uma estrutura que não limite o trabalho ao atendimento pré-escolar, mas que permita ao grupo como um todo, e principalmente aos animadores, aprofundar sua relação com a comunidade, fazendo desse trabalho uma pesquisa da realidade social, que contribua para a comunidade se conscientizar e se tornar o sujeito de sua história. *“A esse processo - diz o grupo - chamamos de pesquisação, pois ao mesmo tempo em que possibilita o conhecimento da realidade e sua sistematização, favorece a reorganização da ação frente a essa mesma realidade na busca de sua transformação”* (PP,1985d:30).

A equipe deseja organizar-se conforme as necessidades do trabalho e as possibilidades de cada um.

O grupo inicia a semana fazendo um levantamento de todas as atividades e tarefas a serem desenvolvidas e discute as possibilidades de concretizá-las. Como todas as questões passam pelo grupo, todas as pessoas vão adquirindo condições de assumir várias atividades de níveis diferentes. Em caso de ausências, as substituições são feitas com tranquilidade, pois cada um sente que o seu compromisso

sincroniza-se com os compromissos dos outros, gerando assim uma grande flexibilidade nos papéis (PP, 1985d:25).

Uma descoberta metodológica interessante é a da importância do diário de campo.

A idéia de se registrar as atividades surgiu da necessidade de analisar essa prática profundamente, considerando as partes e, ao mesmo tempo, analisando-as no todo, em conjunto. Dessa forma, o diário de campo, ou histórico diário, foi se tornando uma necessidade para se nortear e planejar as atividades do cotidiano, e permitir a análise da experiência vivida com maior profundidade, pois, ao relatar, a pessoa se vê obrigada a observar mais, exigir mais de si mesma. Vai assim desenvolvendo seu senso crítico e percebendo que a experiência individual faz parte de todo um contexto. Esse exercício, que é incentivado e garantido nas reuniões de grupo, traz mais clareza de objetivos, como também, consciência das limitações e avanços de cada um e de todo o grupo (PP, 1985d:26-7).

O grupo, tendo inicialmente procurado constatar e considerar as contradições que constituem a realidade da favela na sua totalidade, consegue ter maior clareza em relação às diretrizes da sua proposta de trabalho, amadurecida, segundo ele, a partir da sua inserção no cotidiano e nas lutas da comunidade.

Assim, na sua opinião,

a 'escola na rua' é a busca de uma leitura do cotidiano, da vida concreta das crianças (filhos de trabalhadores), da 'decodificação' das suas expectativas, da sua visão de mundo, das suas expressões culturais, sua linguagem e dos seus elementos de resistência contra a opressão e a dominação. Isso significa que, quando a comunidade, através dos mutirões, construir o barracão comunitário, esse espaço continuará sendo a 'escola na rua' (PP, 1985d:29).

Em suma, esse grupo pretende inserir-se em quatro comunidades de favelados e promover círculos de atividades junto às crianças, com o objetivo básico de promover a conscientização e organização das comunidades, para fortalecer o poder popular.

Esse trabalho, porém, não consegue avançar. Encontra sérias resistências nas comunidades faveladas, como a de N.S. Aparecida, onde os obstáculos

são colocados pela diretoria da creche “*que tem se fortalecido com base no autoritarismo e na centralização do poder através de seus cargos, dificultando a participação e a união dos moradores*” (PP,1985b).

O impedimento decisivo, no entanto, decorre mesmo é da própria crise e divisão interna do Projeto Periferia.

Os conflitos internos no primeiro semestre de 1984 acirram-se ao ponto de se configurar uma divisão, de alto a baixo, entre duas alas com perspectivas ideológicas divergentes. A insegurança de emprego, a agressividade mútua, a competição e a defesa de cargos se instauram. O Projeto Periferia torna-se incontrolável e o coordenador renuncia em agosto de 1984.

As coordenadoras de pré-escolas, junto com os integrantes da equipe técnica, tentam formar uma coordenação pedagógica colegiada. O coordenador do Núcleo de Ação Comunitária assume a direção administrativa do Projeto. Logo a equipe técnica se dissolve e seus últimos dois ex-integrantes são remanejados para cargos vacantes de coordenação de pré-escolas.

A divergência no interior do Projeto Periferia se consolida. Os estagiários e suas supervisoras criticam sua desagregação e a perda de objetivos. O curso de Pedagogia retira seus estagiários e o de Psicologia os limita ao trabalho na favela.

Vulnerável por sua divisão interna, o Projeto Periferia é fechado pela administração da UNIMEP que, pressionada pelo agravamento de sua crise financeira, decreta, ao final de 1985, o encerramento do Núcleo de Ação Comunitária e de todos os seus projetos sem financiamento externo. Por esse motivo sobrevivem apenas os projetos do ACTA, que recebem apoio econômico da ICCO.

Perspectivas contraditórias de educação popular

Por que o Projeto Periferia entra em crise? - esta é a questão que aflora durante a exposição deste capítulo.

Vimos que a ação comunitária da UNIMEP sofre interferências do movimento popular, tanto teoricamente, através dos debates realizados sobre educação popular, quanto praticamente, através da presença ativa de organizações populares locais em vários projetos da universidade. A perspectiva político-educacional introduzida pelo movimento popular entra em confronto com a proposta gestada anteriormente na universidade, provocando crises que se desdobram na implosão de determinados projetos e na emergência de outros.

Mas, em que consiste, propriamente, a contradição entre a proposta de educação popular elaborada na universidade e a que nasce no movimento popular?

A divergência se dá numa dimensão ético-política, na medida em que reflete a luta de classes e manifesta o confronto entre o projeto burguês e o projeto popular de sociedade e de educação.

É o que se pode constatar nas experiências de educação popular realizadas historicamente no Brasil.

Tal como analisamos no primeiro capítulo, as práticas de educação popular divergem, basicamente, quanto ao sujeito, ao objetivo político e à metodologia.

De um lado, as propostas de educação popular elaboradas pelo Estado e por seus aparelhos, têm como sujeito uma elite que, mediante metodologias domesticadoras, buscam adaptar as classes subalternas à estrutura capitalista vigente.

De outro lado, os processos educativos que surgem no bojo dos movimentos populares são conduzidos participativamente pelas próprias classes populares tendo como horizonte a superação das relações capitalistas e a construção de uma sociedade socialista.

O Projeto Periferia, como vimos, é criado formalmente pela reitoria da UNIMEP e, em seguida, organizado por um grupo de participantes do Curso de Educação Essencial. A partir de pressupostos teóricos (a necessidade de estimulação precoce atribuída às crianças das camadas populares), o grupo escolhe, de acordo com seus interesses e facilidades, alguns bairros onde organizar serviços para atender a estas necessidades. Faz pesquisas, baseadas em critérios formais, para confirmar suas pressuposições; organiza as pré-escolas com os recursos disponíveis segundo uma estrutura em que todo o direcionamento do trabalho pode ser controlado centralmente.

Desta maneira, o grupo articulador do Projeto Periferia se constitui no sujeito que cria seu objeto de conhecimento e de intervenção, a partir de seus meios (teóricos e institucionais), que são alheios à comunidade atendida. A população-alvo não passa, nesta relação, de mero objeto de conhecimento e de ação do grupo de universitários.

Nesta estrutura, o objeto e os meios tanto de conhecimento (saber), quanto de ação (poder) são definidos por um sujeito que se isola, como se pairasse fora e acima da realidade objetiva.

As relações adquirem, assim, sentido único, em que o sujeito determina (teórica e praticamente) o objeto mediante critérios formais.

Do ponto de vista do conhecimento, pressupõe-se que o sujeito seja o indivíduo quem define a realidade objetiva mediante conceitos. Do ponto de vista do poder, entende-se que o sujeito seja o chefe que determina o comportamento dos subalternos mediante as normas.

A relação entre sujeito e objeto é entendida como a superposição de pólos individualizados e mutuamente excludentes. O sujeito é considerado como o indivíduo que abarca e controla a realidade exterior, de maneira unidirecional e impositiva.

Tal concepção de saber e de poder apreende, na verdade, de maneira isolada e estática a dimensão do sujeito e a do objeto presentes nas relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Porém, menospreza o fato de que o conhecimento é elaborado na relação dos homens entre si, mediatizados pelo mundo.

O sujeito do conhecimento, na verdade, é coletivo, não individual. Seu objeto, o mundo, é complexo e dinâmico. E a relação entre homens e mundo é dialética: os homens são condicionados pelo mundo e este é transformado pelos homens.

Da mesma forma, as relações de poder não são unidirecionais, pois os homens se influenciam mutuamente através da práxis. A atividade de cada pessoa e de cada grupo social determina o comportamento dos outros, servindo-se de inúmeras mediações (o Estado, as instituições, o sistema produtivo), que evoluem historicamente.

A concepção dialética e histórica de saber e de poder é revelada na práxis dos movimentos populares, rompendo com a visão estreita e unidimensional incorporada pelas práticas dominadoras.

É possível, destarte, entender porque os projetos comunitários da UNIMEP entram em crise ao se confrontarem com o movimento popular.

Este evidencia que os sujeitos da transformação social não são indivíduos de uma elite, mas os movimentos sociais; que o mundo não é objeto estático e unidimensional, mas dinâmico e complexo; que os rumos da história não são definidos abstratamente e sim pela práxis.

Assim, a divergência entre a educação popular domesticadora e a libertadora, além da dimensão ético-política, apresenta também um plano lógico-epistemológico.

Para a educação domesticadora, o sujeito de conhecimento é o indivíduo, que define formalmente o seu objeto. Esta concepção de relação formal entre sujeito e objeto serve de base para o tipo de relação predominante na organização burocrática: o chefe determina o comportamento dos subordinados através das normas.

Já a educação que se chama de libertadora, baseia-se numa concepção dialética de conhecimento.

O conhecimento é elaborado na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1975:79). Esta concepção concretiza-se na organização

democrática, em que o sentido da práxis é definido coletivamente pela interferência ativa dos agentes.

Desta maneira, a crise do Projeto Periferia se agudiza não apenas porque toma contato com movimentos populares, mas porque este contato enseja a instalação, em sua dinâmica interna, de duas posturas educativas contraditórias, tanto do ponto de vista ético-político, quanto do ponto de vista lógico-epistemológico.

Que perspectivas de superação estas contradições apresentam?

COMPANHEIROS DE LUTA

"A educação popular não ensina e não conduz, ela acompanha e reflete a prática do povo e vai à sua retaguarda".

Carlos Rodrigues Brandão

Apoio ao movimento popular

O trabalho do Projeto Periferia enseja a criação de projetos comunitários que, em meio à sua crise, evoluem para novas formas de atuação da universidade junto aos movimentos populares. São como sementes que, morrendo, germinam e dão origem a novas vidas.

Um destes programas é o de Organização Popular, criado em 1982 como uma área do Projeto Periferia com o objetivo de promover atividades comunitárias que facilitem a integração das equipes do Projeto Periferia com a população dos bairros (PP, 1982a:13-4).

A coordenadora desta área tenta promover, junto com a encarregada da educação artística (proposta inicialmente como educação religiosa!), vários tipos de reuniões e cursos junto aos pais dos alunos das pré-escolas, cujo envolvimento é pequeno e decrescente.

Quando o Curso de Comunicação da UNIMEP cria o Jornal Popular, em maio de 1982, a área de Organização Popular acaba assumindo a tarefa de envolver as comunidades dos bairros na elaboração e divulgação desse periódico. Essa iniciativa também fracassa em maio de 1983.

Paradoxalmente, a importância que se atribui a esta atividade é crescente. Os equívocos e fracassos cometidos não invalidam, no pensamento de vários setores da UNIMEP, sua intenção de se aliar ao movimento popular. Tanto é que o Programa Integrado de Educação Popular (PIEP), elaborado em junho de 1983 com a participação de profissionais de educação popular recém-contratados pela UNIMEP, consagra a área de organização popular como uma das mais importantes.

O PIEP retoma os mesmos objetivos enunciados no ano anterior para a área de Organização Popular (PP, 1982a:13), mas lhe confere um papel central e articulador.

Tal como já mencionamos,

este Projeto estende a sua ação por todos os outros Projetos da UNIMEP junto à periferia e à academia. Este Projeto mobiliza, dinamiza, incentiva todas as iniciativas da universidade extra e intra muros. (...) Na medida em que os outros Projetos do Programa procuram executar as suas propostas, a Organização Popular mobiliza a comunidade em torno das mesmas (PP, 1983e:5).

O projeto de Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), apresentado à UNIMEP em janeiro de 1983, vem atuar principalmente nesta direção.

Ele pretende, em primeiro lugar, resgatar, junto à comunidade, a cultura e a tecnologia popular, decodificando os conteúdos da ideologia dominante que as permeiam e denunciando os enganos da tecnologia dependente.

Em segundo lugar, junto à comunidade universitária, tenciona questionar os conteúdos curriculares, contrapondo o “*saber popular*” à “*racionalidade científica*”, promover a integração entre trabalho intelectual e o manual, colaborar com os setores acadêmicos na reformulação dos currículos numa linha de educação popular e incrementar a solidariedade com outras universidades e Centros de pesquisa preocupados com a tecnologia apropriada.

Por fim, dispõe-se a divulgar a importância de uma tecnologia nacional (ACTA, 1983a).

Neste período, alguns líderes da Associação dos Favelados de Piracicaba entram em contato com o reitor da UNIMEP, que resolve apoiá-los em suas lutas.

O apoio configura-se no oferecimento da infra-estrutura material e humana para se organizar o primeiro congresso dos favelados, um evento de repercussão nacional que marca o início do confronto entre os favelados e a política do prefeito municipal e, ao mesmo tempo, abre novos caminhos de aliança entre a Universidade Metodista com este movimento popular local.

É neste contexto que, em 1983, o projeto do ACTA instala-se na UNIMEP e começa logo a criar laços de cooperação com a ASFAP.

Dizem seus autores um ano depois

Ao iniciar o programa, tínhamos uma bagagem de idéias-força e sobretudo um profundo desconhecimento da realidade piracicabana. Era maio de 1983.

Nos empenhamos na leitura dos poucos textos escritos sobre a região, mas o que de fato nos deu as pistas concretas para a ação foi o

contato com o movimento popular, especialmente com a Associação dos Favelados de Piracicaba (ASFAP).

Esse contato iniciou-se por ocasião do Primeiro Congresso dos Favelados de Piracicaba, em julho do mesmo ano. O Núcleo de Ação Comunitária centrava todos os seus esforços para apoiar a realização do mesmo. Por intermédio do NAC, pudemos participar intensamente em todos os momentos desse evento, desde a sua preparação até a sua culminância.

Tais circunstâncias levaram-nos a perceber a importância da ASFAP na conjuntura do movimento popular em Piracicaba e como nossa ação viria a fortalecer sua luta pela posse e urbanização das favelas (ACTA, 1984e:1).

A luta pela urbanização das favelas ganha corpo no Congresso dos Favelados, quando o prefeito propõe a organização de uma comissão paritária entre ASFAP e Prefeitura para discutir o problema de moradia dos favelados. Ao aceitar a ASFAP como interlocutora, a Prefeitura lhe confere reconhecimento público. Após um ano de negociações, sob pressão dos favelados, o prefeito finalmente manifesta sua intenção de removê-los para um bairro mais afastado, financiando-lhes a compra de terrenos e a construção de moradias. Os favelados percebem sua intenção de desocupar a área, urbanizá-la e loteá-la com fins especulativos. Por isso, decidem romper com o projeto do prefeito e fixar-se nos terrenos, desenvolvendo um processo de urbanização autônomo.

O ACTA, ao assessorar a ASFAP em suas lutas pela urbanização das favelas, vai compreendendo a estrutura do poder municipal a partir da óptica dos favelados.

O Prefeito Municipal (Adilson Maluf) - representa os interesses das construtoras, já que uma delas é de sua propriedade. Quanto aos vereadores, na sua maioria estão envolvidos com imobiliárias e especulações de imóveis, além de suas ligações com as empresas agro-industriais e as metalúrgicas de produção de equipamentos para as usinas (ACTA, 1986c:1). Em Piracicaba, o poder municipal atende mais às necessidades do grande capital (ACTA, 1986j:3).

As instituições estatais de assistência social, assim como as ligadas às Igrejas, apoiadas e incentivadas pela burguesia agro-industrial local,

reproduzem o assistencialismo junto à população pobre (...) no sentido de evitar que a mobilização social se articule e se radicalize nas reivindicações. (...) O movimento popular, diante dessa realidade,

procura táticas que possam romper o projeto das classes dominantes de dominação, atacando o populismo e evitando o assistencialismo dirigido, tentando organizar-se de forma autônoma, com suas próprias forças e caminhando para fortalecer o poder popular (ACTA, 1986c:1).

A ASFAP é uma das entidades populares que não sucumbe à política populista em Piracicaba.

“Em todos estes anos, o poder municipal tem utilizado uma política de cooptação das lideranças dos movimentos populares e sindicais. Somente escapou a ASFAP” (ACTA, 1986j:3).

Pouco a pouco, a equipe do ACTA, por um lado, vai ampliando sua visão da conjuntura e da estrutura social e, por outro lado, definindo melhor a configuração do movimento popular com o qual pretende estabelecer parceria.

Com ajuda do Jornalista Paulo SCHILLING, o ACTA compreende, em 1986, que o

Brasil é o país que mais cresceu nos últimos 30 anos. No período de 1955 até 1985, passamos de 49º para 8º lugar na economia mundial, mas efetivamente isso não significou nenhuma melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Temos mantido por vários anos consecutivos o título de campeão mundial em má distribuição de renda. Por exemplo, 1% dos brasileiros mais ricos ficam com 16,8% daquilo que se produz, os 50% mais pobres ficam em média com 12,8% da riqueza nacional (ACTA, 1986f:2).

O paradoxo de um país rico com um povo pobre explica-se pelo fato de se ter

um governo comprometido com os interesses estrangeiros e com os interesses da burguesia nacional. (...) Pela nossa dívida externa (reconhecida pelos próprios bancos internacionais como impagável), pagamos hoje 13 bilhões de dólares por ano de juros, o que obriga o governo a subsidiar nossa produção para poder exportá-la e assim conseguir recursos. Isso provoca um grande desabastecimento de produtos internos, sacrificando todo o consumo do povo brasileiro (ACTA, 1986f:2).

Neste contexto, as medidas que o governo brasileiro, sob pressão de seus credores, adota em 28 de fevereiro de 1986, congelando preços pelo máximo e os salários pela média, acabam prejudicando efetivamente os trabalhadores.

Além de terem perdido, logo de início, com os salários congelados abaixo do nível dos preços, começam a enfrentar o problema da escassez de produtos provocada, a imposição do ágio e o aumento exorbitante dos aluguéis (ACTA,1986f:1).

Informações como estas, digeridas no cotidiano de luta junto aos favelados, produzem na equipe do ACTA a compreensão de que

vivemos num sistema, estruturado em benefício de poucos, no qual a consequência histórica é a existência da pobreza. O pobre, despojado do fruto do seu trabalho é membro de uma classe social explorada por outra classe social. (...) Essa pobreza não é casual, o nosso Estado é classista e comandado pela classe dominante. Há toda uma legislação estabelecendo e sustentando este Estado de direito. A essa legislação, o povo não tem acesso (ACTA,1986d:5-6).

Com tal visão sobre a estrutura sócio-política brasileira, o ACTA vai entendendo o papel do movimento popular nesse contexto.

Desde o começo de sua inserção na realidade piracicabana, o ACTA acredita “*no povo como sujeito do processo histórico de libertação*” (ACTA,1983c:3).

O movimento popular local com que inicialmente entra em contato é, como vimos, a Associação dos Favelados de Piracicaba. Surgida em 1982 para resistir ao projeto de remoção dos favelados (Profilurb) proposto pela Prefeitura Municipal, a ASFAP cresce em número de associados, que se identificam com a luta pela posse e urbanização autônoma das favelas. Esta consiste em realizar, com recursos e administração dos próprios favelados, a distribuição de seu espaço físico, abertura de ruas e vielas, construção de casas de alvenaria e instalação de rede de água e luz.

A Associação é conduzida por uma diretoria geral eleita a cada dois anos, um conselho deliberativo composto por representantes e pelas diretorias das favelas associadas (em 1983 são vinte e três, enquanto em 1986 já são trinta e sete).

A ASFAP é a organização popular com a qual o ACTA mais estreita relações, prestando apoio metodológico nos processos de divulgação e mobilização; intermediando projetos de financiamento; capacitando administrativamente favelados para conduzir seus programas; facilitando processos de reflexão, conscientização e organização; sistematizando experiências e produzindo cadernos populares; assessorando seus congressos.

Em 1983 e 1984 a equipe do ACTA se relaciona principalmente com a diretoria geral e as diretorias dos núcleos locais da ASFAP, “*no sentido de*

assessorar a sua organização interna e criar espaços para aprofundar a criticidade política do grupo" (ACTA, 1984a:8).

Logo se verifica que o processo de conscientização da diretoria acentua o seu distanciamento da massa de trabalhadores favelados que, na sua maior parte, permanece num nível de consciência ingênua. Esta percepção leva a equipe do ACTA a se empenhar no desenvolvimento, junto com a diretoria, de instrumentos que ajudem os favelados a elevarem o nível de compreensão da realidade e a se identificarem com a ASFAP como seu organismo de luta.

Assim, aos olhos da equipe do ACTA, o movimento popular adquire concretamente os contornos do movimento dos favelados em Piracicaba e, sobretudo, de sua liderança.

Ao trabalhar prioritariamente com a população favelada, o ACTA passa a interpretar a sua existência como *"um dos mais significativos fenômenos sociais do capitalismo dependente da América Latina"*.

Os moradores de favelas geralmente são trabalhadores rurais que, expulsos do campo pela agricultura de exportação (soja, álcool, algodão), migram para as cidades, onde trabalham como bóias-frias nas épocas de colheitas e, no período de entressafra, em outros serviços braçais na cidade. Diante da especulação imobiliária e do seu baixíssimo nível de remuneração, esses trabalhadores são obrigados a morar nas favelas.

Os favelados são, portanto, os trabalhadores que sofrem uma das mais agudas formas de exploração capitalista.

Além da Associação do Favelados, há outras formas de organização de trabalhadores, na região piracicabana, com que o ACTA vai, pouco a pouco, tomando contato.

Uma delas é a Federação de Organizações Populares de Piracicaba (FOPOP), que congrega as associações de bairros e centros comunitários.

Estas organizações de moradores surgem como uma iniciativa do governo municipal, durante a administração de João Herrmann Neto (1976-82), com finalidades assistencialistas e populistas. Os centros comunitários funcionam como focos catalizadores das reivindicações da população residente na periferia urbana, constituída de trabalhadores assalariados. Todavia, algumas diretorias começam a manifestar insatisfações e desejo de maior autonomia para definir o seu projeto político.

O ACTA, em 1986 e 1987, mantém contatos com diretorias de alguns centros comunitários, tentando *"promover espaços de discussão que decodifiquem o papel que têm desempenhado até aqui os Centros*

Comunitários e desvendando o potencial transformador que eles contém e que tem sido represado pelo poder local” (ACTA,1986f:9).

Concretamente, a equipe do ACTA acompanha suas reuniões (oferecendo instrumentos metodológicos para dinamizá-las e torná-las mais objetivas e participativas) e assessora a elaboração de estatutos que promovam sua democratização e autonomia. O principal obstáculo a esse trabalho é representado pela atuação das assistentes sociais da Prefeitura que trabalham nestes Centros e que por vezes controlam sua abertura, funcionamento e até reuniões ali realizadas.

As comissões de mutuários surgem como uma forma de organização entre os trabalhadores assalariados que, tendo feito financiamento para a compra de casa própria, correm o risco de se tornarem inadimplentes e serem despejados de suas casas.

O ACTA tem atuado junto às comissões de mutuários no sentido de oferecer assessoria jurídica, técnica e política no processo de mobilização. Em 1986, realiza reuniões semanais com os dirigentes do movimento nos conjuntos residenciais Balbo e CECAP. Além da contribuição nos encaminhamentos de conflitos emergentes entre mutuários e os bancos, promove a capacitação de alguns dirigentes nas atividades ligadas a boletins informativos e a mobilização dos moradores.

O Movimento dos Inquilinos de Piracicaba (MIP), iniciado em fevereiro de 1987, constitui-se numa organização de moradores para reagir contra o aumento abusivo dos aluguéis autorizado pelo governo após o término do Plano Cruzado. Este movimento funda a Associação dos Inquilinos de Piracicaba, em 16 de outubro de 1987. O apoio do ACTA traduz-se na assessoria à elaboração do seu estatuto e em cursos de capacitação dos dirigentes.

A maioria das organizações populares com as quais o ACTA vem tomando contato, como os centros comunitários, os movimentos dos favelados, dos mutuários e o dos inquilinos, dedica-se basicamente ao problema da moradia, não sendo organizações específicas de classe trabalhadora para resistir à exploração sobre o trabalho. Entretanto, a preocupação constante dos agentes do ACTA é a de despertar neles a consciência de classe, estimulando-os a se juntar às lutas sindicais.

Mas a aliança direta do ACTA com os sindicatos é difícil.

Justamente porque representam o espaço apropriado para os trabalhadores organizarem sua resistência à exploração imposta pelo capital, os empresários fazem de tudo para mantê-los sob controle. E, na região piracicabana, o conseguem.

Apenas no sindicato dos metalúrgicos e no dos operários de papel e papelão são eleitas, em 1987, diretorias de oposição.

É com estas chapas de oposição sindical que o ACTA tenta se unir, oferecendo-lhes apoio em suas campanhas eleitorais, principalmente na elaboração de cartazes, panfletos, camisetas e manifestos.

Mesmo apoiando os trabalhadores urbanos em suas lutas sindicais, não se atinge, ainda, a raiz primeira de sua situação de explorados e expropriados, uma vez que a maioria deles são trabalhadores rurais expulsos de suas terras.

Por isso, o ACTA vê a necessidade de ampliar suas atividades de modo a

atingir os trabalhadores rurais em sua base de origem. A finalidade seria capacitá-los juridicamente para fortalecer a resistência na terra. Esta ampliação atingiria tanto os trabalhadores sem terra quanto os pequenos proprietários. Ambos sedimentam o caminho para a reforma agrária. A nosso ver, *diz o ACTA*, o caráter desta medida é fundamental, pois traz à tona uma das causas da problemática social, o acesso à terra (*ACTA, 1987a:18*).

Junto aos agricultores, o ACTA contribui para a criação do Movimento dos Sem Terra (que assume proporções nacionais) no município de Piracicaba,

por meio do cadastramento de pessoas que solicitam terra para plantio, e por meio de reuniões periódicas com essas pessoas para apoiá-las no traçado de um plano coletivo de luta de solidariedade com áreas em conflito e na elaboração de um calendário de trabalho (*ACTA, 1986f:9*).

Entretanto, a comissão de trabalhadores sem terra se desfaz em 1987 porque alguns de seus líderes se mudam de cidade em busca de emprego. E o ACTA continua tentando acompanhar o surgimento de novas lideranças que rearticulem o movimento.

Em suma, do ponto de vista prático, o movimento popular com o qual o ACTA se relaciona vai adquirindo contornos cada vez mais precisos.

Inicialmente é a diretoria da ASFAP, a serviço da qual se coloca para ajudar a mobilizar os favelados de Piracicaba em função de seu projeto autônomo de urbanização. Aos poucos, passam a fazer parte de seu horizonte de atuação direta outros movimentos que lutam pela moradia (mutuários, inquilinos), os grupos sindicais de oposição e, por fim, o movimento dos trabalhadores rurais que luta pela posse da terra.

A explicitação teórica, porém, é mais genérica.

O ACTA entende que o movimento popular é toda organização popular, institucionalizada ou não, espontânea ou provocada que vise a reivindicar direitos e benefícios ainda não consolidados e que, por isso, caracteriza-se como espaço de resistência da classe social empobrecida, no bojo das relações sociais capitalistas. Na atuação desses movimentos populares encontramos o germe da transformação da consciência social e política da classe desprivilegiada, que identifica em si mesma um espaço legítimo de resistência. Embora se conceitue o movimento popular de forma genérica, o ACTA tem claro que as instituições populares gozam de gradual autonomia, assim como de gradual participação popular efetiva (ACTA, 1986d:8).

Nosso projeto - *afirma o ACTA em 1987* - entende as organizações populares como o meio pelo qual a população desfavorecida consegue unir suas forças e obter pequenas conquistas. Frente a uma difundida domesticação que visa a reproduzir o fatalismo, somente o fortalecimento do poder popular e da consciência crítica (por meio das organizações populares de luta) poderá romper a cadeia de exploração do trabalho humano.

Portanto, apoiando esse processo, o ACTA adere também ao projeto político que luta por uma sociedade justa onde as relações sejam de igualdade e não de opressão do homem pelo homem (ACTA, 1987a:9).

Pelo visto, a equipe do ACTA procura superar a visão idealista (ilustrada ou romântica) de sociedade e de povo predominante nos primeiros projetos comunitários da UNIMEP.

O povo não é mais considerado genericamente como um conjunto de indivíduos carentes, que devem piedosamente ser ajudados, nem como uma comunidade orgânica capaz de transformar as estruturas sociais, precisando apenas de instrumentos teóricos e práticos para exercer seu papel messiânico.

O “*povo*”, agora, é entendido como as “*classes populares*”, ou melhor, como a classe trabalhadora que, numa sociedade capitalista, sofre processos de exploração, expropriação e dominação, contra os quais desenvolve diferentes formas de resistência, expressas nos movimentos populares. Estes adquirem contornos concretos, para o ACTA, principalmente nos movimentos comunitários e sindicais, com os quais a equipe se liga e para os quais presta diversos tipos de assessoria.

Esta compreensão concreta dos movimentos populares corresponde a uma idéia do papel que agentes externos podem assumir junto a eles.

E o ACTA, como é que encara e desempenha seu papel junto às organizações populares?

Assessoria às organizações populares de Piracicaba

Um dos principais trabalhos de assessoria prestados pelo ACTA é feito pelo seu projeto de *Justiça e Direito Alternativo*.

O projeto Justiça e Direito Alternativo é elaborado em 1983 por professores ligados ao Centro de Ciências Jurídicas da UNIMEP, como uma tentativa de se prestar assessoria jurídica, solicitada por líderes do movimento dos favelados. Ao mesmo tempo, espera-se promover mudanças na percepção conservadora do Direito por parte de professores da universidade.

O projeto - como já acenamos anteriormente - faz parte do Programa Integrado de Educação Popular, encaminhado à ICCO.

Uma vez obtido o financiamento, um advogado professor da UNIMEP é contratado para, junto com alunos estagiários do curso de Direito, prestar assessoria jurídica em favelas e bairros de periferia.

O atendimento é feito, inicialmente, aos sábados à tarde. Atendem-se casos individuais (cerca de 25, no primeiro semestre de 1984) em questões civis, criminais, trabalhistas e previdenciárias, no mesmo estilo da prática forense.

O envolvimento dos alunos estagiários neste trabalho é decrescente: dos nove que iniciam, permanecem ao final só dois.

Em outubro de 1984, muda-se o assessor jurídico do projeto. No lugar do professor da UNIMEP, contrata-se um advogado ligado à Frente Nacional do Trabalho (FNT), com larga experiência na defesa de causas populares.

Nesse final de ano, iniciam-se processos para defender o direito de posse da terra pelos moradores da favela do Algodal, exigir a implantação de água, luz e esgoto no bairro Tatuapé, reivindicar a redução de tarifa da energia elétrica para favelas.

Ao mesmo tempo, elabora-se um estudo sobre a Lei do Uso Real da Terra (segundo a qual as áreas públicas habitadas pelos favelados podem ser transformadas em suas propriedades), atendem-se casos individuais, especialmente de líderes dos favelados que sofrem pressões através de processos jurídicos.

Nos primeiros três anos de trabalho, o projeto Justiça e Direito Alternativo, em cooperação com outros projetos do ACTA, atua principalmente junto à ASFAP, assessorando-a juridicamente em sua luta pela posse e urbanização das favelas, capacitando seus dirigentes no conhecimento da legislação brasileira e dos recursos jurídicos a seu alcance, informando os trabalhadores favelados sobre seus direitos sistematicamente violados.

Para isso, procura estabelecer em cada favela um canal de comunicação, debate e encaminhamento dos conflitos jurídicos; colabora também na elaboração de cursos, folhetos, audiovisuais populares para a informação e capacitação jurídica; esforça-se por encaminhar os trabalhadores favelados a se engajarem em suas entidades de classe (ACTA, 1986d:34-5).

Nesse período, o projeto Justiça e Direito Alternativo presta assessoria jurídica aos grupos de oposição sindical e aos movimentos de mutuários com os quais o ACTA toma contato. Assim, em 1986, assessora os mutuários dos conjuntos residenciais Balbo e Cecap, no encaminhamento de renegociação de imóveis e outras pendências (despejos, execução, etc.).

Na vila Balbo, as negociações com a Caixa Econômica Estadual avançam significativamente na solução dos casos de mutuários inadimplentes (com prestações atrasadas), de adjudicados (mutuários com casas leiloadas) e “*compradores de chave*” (que ocupam casas mediante um pagamento simbólico aos proprietários inadimplentes e continuam a não pagar as prestações).

Já no conjunto CECAP, os mutuários com dificuldades não conseguem agir coletivamente. Tal desunião agrava-se devido ao descrédito da população gerado pela atuação interesseira de grupos político-partidários. E o projeto Justiça e Direito Alternativo não consegue prestar o apoio necessário também por falta de alunos bolsistas de Direito dispostos a se engajar nesse trabalho.

A atuação junto à população que mora em favelas e na periferia urbana evidencia que os problemas de moradia nas cidades decorre não só da política habitacional especulativa, mas sobretudo da estrutura fundiária que desapropria os trabalhadores rurais e os expulsa do campo para as cidades, onde continuam sendo explorados como mão-de-obra barata. Por isso, a assessoria jurídica, acompanhando a opção assumida pelo ACTA, coloca-se a serviço do Movimento dos Sem Terra.

Durante 1987, a equipe de assessoria jurídica, contando agora com a colaboração de novos profissionais de direito, desenvolve cursos sobre legislação trabalhista nos bairros rurais de Anhumas, Pau D’Alho e Canal Torto. Tais informações são solicitadas pelos trabalhadores destes locais, pois enfrentam relações de trabalho muito tensas e conflitantes.

As reuniões realizam-se sob intensa vigilância e pressão dos donos das Usinas de Açúcar e Alcool. A presença dos grevistas nestas atividades é, em média, de quinze pessoas. Um grupo, o do bairro São Benedito, não chega a se compor. Mesmo assim, o trabalho é considerado satisfatório, pois os seus participantes não só tomam conhecimento de informes interessantes para as próprias lutas, como também os repassam aos companheiros.

Em relação aos pequenos proprietários não se realiza nenhum trabalho, por não se conseguir vencer a grande barreira criada pela UDR (União Democrática Ruralista), através das atividades da Associação dos Plantadores de Cana, que os convencem de que a reforma agrária é contra os pequenos proprietários.

Junto à ASFAP, o projeto realiza um seminário enfocando a relação de emprego e contratação para esclarecer a diretoria, ao contratar funcionários para a Associação. Em relação às assembléias e aos núcleos da ASFAP, o grupo do projeto presta informações sobre o direito de moradia e de acesso à terra e assessora praticamente todos os núcleos quanto aos problemas decorrentes da ocupação da terra.

A luta dos mutuários, dentro dos objetivos do projeto, alcança o esperado.

Há um grupo consciente e coeso. Isto significa que entenderam o quadro social em que vivem, as implicações de uma sociedade de classes, entenderam as raízes dos problemas que os afligem. Neste sentido, todas as conquistas obtidas na luta pela moradia, não os acomodaram. Ganharam uma compreensão mais ampla. Estão se reunindo com outros grupos populares, entendendo que o problema de um grupo é problema de todos os grupos de trabalhadores, na fábrica ou fora dela. Isto nasceu do processo de luta, pois a comissão organizadora decidiu e manteve a participação de todos os grupos, mutuários, ex-mutuários e compradores de chaves. Praticamente, o problema das prestações atrasadas, dos mutuários adjudicados e dos compradores de chaves, chega ao fim. Todos negociaram com a Caixa Econômica, regularizando a sua situação (ACTA, 1987c:43).

Junto ao Movimento dos Inquilinos de Piracicaba (MIP), despertado pela necessidade de se opor à alta dos aluguéis provocada pela conjuntura político-econômica, os agentes do Justiça e Direito Alternativo realizam uma série de conversas no sentido de aclarar o objetivo político de sua luta e de ajudá-lo a se organizar mais eficientemente, contribuindo, assim, para a fundação, no final de 1987, da Associação dos Inquilinos de Piracicaba.

O grupo do projeto também presta assessoria ao Movimento Negro da região, auxiliando-o a elaborar seu estatuto e promovendo três semanas de estudo em 1987.

Resumindo em poucas palavras, o que a pequena equipe do Justiça e Direito Alternativo pretende, através da assessoria oferecida a estes diferentes movimentos populares, é contribuir *“para a emergência de uma consciência explícita de classe, na linha da libertação, entendida como busca de um projeto social alternativo, tendo como instrumento a dimensão jurídica”* (ACTA, 1987b:8).

O trabalho com a *Tecnologia Apropriada*, apesar de não obter inicialmente o apoio institucional esperado, é a menina dos olhos para os coordenadores do ACTA.

O homem sempre combinou habilidades e ciência - afirmam em meados de 1984 - para desenvolver métodos na solução dos problemas. Quando ele se adapta a recursos disponíveis ao seu alcance, para criar técnicas ou ferramentas que estejam de acordo com as circunstâncias particulares, está então criando tecnologia apropriada. (...) a ação em nível de tecnologia apropriada para a urbanização - que deverá ser apropriada por adaptar-se aos recursos disponíveis, pertencer ao meio sócio-cultural e visar ao benefício coletivo - terá como resultado o crescimento, no oprimido, da consciência da sua condição de sujeito criador e transformador (ACTA, 1984e:8;22).

Quando a ASFAP decide, em 1984, realizar um processo autônomo de urbanização das favelas, o ACTA assessora a elaboração de um projeto de "Fabricação comunitária de blocos de cimento para construção de casas populares nas favelas". Tal projeto é encaminhado à ICCO, que aceita financiar a produção comunitária de tijolos a serem vendidos pelo preço de custo aos favelados, para construírem suas casas em mutirão.

Neste processo, o apoio do ACTA ocorre em dois níveis:

- a) Tecnicamente, na elaboração do planejamento urbano (planejamento de lotes, arruamento, plano de esgoto, rede elétrica) e na pesquisa de tecnologias alternativas para equipamento doméstico, material de construção, energia doméstica e comunitária, etc., assim como a confecção de plantas para as habitações e o estudo de tipos adequados.
- b) Metodologicamente, na busca de experiências de organização comunitária, mutirões, organização de espaços comunitários, capacitação de monitores trabalhadores para programas de educação popular (alfabetização de adultos, saúde alternativa, eventos de cultura popular, etc.)

Caberia ressaltar - que a condução e as decisões mais importantes no processo de urbanização serão sempre adscritas à Associação dos Favelados, sendo que os programas de educação popular e os cursos da universidade contribuirão com seu saber específico nos

momentos necessários, cuidando para não se sobrepor aos interesses e poder das camadas populares (ASFAP, 1984a:2).

Assim, o ACTA espera que, por um lado, capacitando quadros favelados no manejo de técnicas, ferramentas e metodologias apropriadas, esteja

colaborando também para o fortalecimento da ASFAP, promovendo a adesão e participação dos associados na sua luta pela posse e urbanização das favelas; (...) E que a sistematização do processo de urbanização pode vir a ser útil para alguns níveis de ensino e para outros grupos que pretendam iniciar ações similares (ACTA, 1984e:22).

A fábrica de blocos de cimento funciona precariamente com máquinas compradas de segunda mão (que se quebram freqüentemente), com três funcionários (quando seriam necessários no mínimo quatro) e com a assessoria técnica de um engenheiro.

Ao cabo de dois anos (de 01 de outubro de 1984 a 30 de setembro de 1986), diante da baixa produtividade da fábrica, decide-se criar o "*Fundo rotativo para construção de casas populares*" somente para a compra de matéria-prima, com a qual os moradores de favelas construiriam em mutirão suas casas, de acordo com suas necessidades e possibilidades (ASFAP, 1986).

Em 30 de setembro de 1986, o ACTA recebe da Fundação Interamericana (IAF) uma doação para, num período de dois anos, treinar favelados na construção de casas utilizando a técnica da terra crua e ajudá-los a desenvolver tecnologias apropriadas nas áreas de saúde, armazenamento de água, preservação de alimentos e utilização de energia. Ao mesmo tempo, a ASFAP recebe financiamentos para realização de uma experiência de solo cimento e de uma serralheria.

A diretoria da Associação dos Favelados assume a condução desses trabalhos, enquanto a assessoria do ACTA se concentra no que se refere a custos, sistema de cobrança e organização da produção.

O ACTA passa, desta maneira, a oferecer prioritariamente *assessoria administrativa*.

Já no segundo semestre de 1984, quando a ASFAP cria comissões para administrar a urbanização das favelas, o ACTA dedica-se a capacitar essas comissões e tesoureiros dos vários núcleos da ASFAP em nível de economia e administração popular, designando, para isso um estudante bolsista do curso de economia e estagiários de ciências contábeis. Esta assessoria torna-se importante sobretudo na administração da fábrica de blocos de cimento, assim como no

cadastro dos interessados, no controle de fornecimento de tijolos e na cobrança das prestações.

Com este serviço, o ACTA consegue, em 1985, organizar e reordenar os documentos da ASFAP, criando normas e procedimentos apropriados para cada contabilidade específica, de modo a garantir um atendimento mais eficaz da Associação aos favelados. Mas sente que seu atrelamento à administração da UNIMEP acarreta-lhe alguns entraves burocráticos e atrasos em suas prestações de contas junto às agências financiadoras.

Afirmam os integrantes do ACTA -

Neste momento, temos que repensar o papel da administração no movimento popular, a quem ela serve, presta conta, mas também de onde vem as regras do jogo. É evidente que a administração dentro do movimento popular vem desmistificar os mecanismos vigentes visando à apropriação das técnicas pelo movimento popular, para que este possa colocá-las a seu serviço, mas isso não quer dizer que possamos ignorar regras e normas; surge, então, o ponto onde a administração tem que ter 'jogo de cintura', onde tenta criar mecanismos da apropriação, mas também tem que responder às normas estabelecidas (ACTA, 1985d:12).

No primeiro semestre de 1986, a equipe encarregada da administração volta-se mais para a organização interna do ACTA. Com isso, consegue estabelecer um relacionamento eficiente com os setores do Instituto Educacional Piracicabano, como a Diretoria Financeira, a Administração de Pessoal, os setores de Contabilidade, de Custos, de Bolsas, a Tesouraria, a direção do Centros, etc. Consegue, também, preparar com maior eficiência os controles e informes dos projetos ACTA\ICCO e ASFAP\ICCO.

Com a verba recebida da ICCO, a ASFAP pode contratar um funcionário para exercer sua administração contábil, realizada anteriormente pelo grupo do ACTA. Desta maneira, este assume mais claramente seu papel de assessoria, distinguindo-o das tarefas propriamente políticas, que cabem à diretoria da Associação.

Em setembro de 1986, quando termina o primeiro período de financiamento da ICCO para a fábrica de blocos, o grupo de administração do ACTA faz o levantamento dos custos, das várias formas de produção de tijolos e de materiais de construção. Consolida-se, neste momento, a proposta de se implantar uma fábrica de tijolos de solo-cimento, que recebe apoio da ICCO.

A assessoria do ACTA consiste em ajudar a diretoria da ASFAP a analisar os custos (levando-se em conta as características do solo e o esquema de produção utilizado), a definir as formas de cobrança (levando-se em conta os juros a serem cobrados, com relação ao prazo e custo de reposição do estoque), assim como as formas de acompanhamento e controle da produção.

A assessoria do ACTA à ASFAP pretende servir, portanto, para que esta se aproprie dos mecanismos da administração.

Na medida em que o ACTA consegue desenvolver experiências e conhecimentos na administração de entidades populares, é solicitado por outros grupos, cujas questões administrativas apresentam entraves para o desenvolvimento de suas atividades. É assim que o ACTA ajuda a Frente Nacional do Trabalho a organizar seu sistema de administração interna e de prestação de contas; assessora o Movimento dos Mutuários de Piracicaba na elaboração de alguns boletins informativos; instrui membros de centros comunitários a respeito de como elaborar orçamentos, prestações de contas, etc., contribuindo, com isso, para capacitar quadros nos movimentos populares a elaborar projetos, obter financiamentos e gerir eficientemente suas atividades.

Nesta direção, abrem-se novas frentes de atuação para os estagiários dos cursos de ciências contábeis e administrativas. Mas não é fácil - resente-se - *"conseguir estudantes da área de Ciências Aplicadas que assumam um compromisso mais sério com as organizações populares"* (ACTA, 1987c:48).

Além disso, a equipe do ACTA preocupa-se com

o entrosamento de novas pessoas no grupo, uma vez que apesar da administração se apresentar à primeira vista como essencialmente burocrática, muitas de suas ações tocam delicadas questões políticas do movimento, que nem sempre são fáceis de serem percebidas por novos agentes. (...) Desta forma, o grupo de administração tenta se estruturar cada vez mais, para que sua ação não se torne simplesmente mecanicista, mas que tanto os movimentos populares como os integrantes do grupo exercitem a administração como uma ação política e não somente burocrática, capaz de contribuir para a formação e consolidação do movimento popular (ACTA, 1986f:14).

Em resumo, o serviço de assessoria jurídica, tecnológica e administrativa visa a contribuir para que as organizações populares apropriem-se de conhecimentos necessários para o avanço de sua organização e de suas lutas. Nesta mesma perspectiva é que são desenvolvidos os trabalhos de alfabetização de adultos e de comunicação popular.

A alfabetização de adultos

Em 1983, o Programa de Educação de Adultos (PEA), tal como o Projeto Periferia, começa a sofrer críticas, tanto por parte de vários setores da universidade, quanto por parte de seus próprios integrantes. A coordenadora se demite em meados do ano e a equipe consegue a nomeação de Jorge Luis Cammarano González para o cargo.

Junto com a equipe de monitores, o novo coordenador tenta avaliar e redirecionar o PEA.

Eles entendem que a população dos bairros onde atua o Programa *“foi assumida como um simples objeto, inculto e incapaz de definir com sua experiência, com seu saber, as etapas necessárias à realização de um trabalho político-pedagógico”*.

Os integrantes do PEA querem, então, transformar-se *“de educadores em educandos, contribuindo a partir do próprio compromisso político com a emergência de educadores enraizados nas próprias comunidades”* (PEA,1983b:1).

Segundo o novo coordenador do PEA,

não cabe à universidade organizar a população; ela deve aprender com a comunidade novas formas de viver social; nesse sentido a universidade tem que ser aprendiz, em vez de professor, ser educando em vez de ser educador, por se situar num contexto de privilegiados. (...) nenhuma universidade pode decidir o que é educação popular e sustentar na sua ação, na sua proposta, o papel de fomentadora de qualquer tipo de educação popular (PEA,1984c:3).

Estes questionamentos surgem durante e após o Ciclo de Debates com Paulo Freire, em que se denuncia o autoritarismo e o elitismo da universidade.

Esta, na opinião do coordenador do PEA, *“no fundo, reproduz a educação dominante, ou seja, um discurso democrático e uma prática autoritária, que se traduz em levar uma receita, uma proposta, que muitas vezes reproduz a hierarquia da instituição”* (PEA,1984c:3).

Tal crítica se traduz também na recusa em cumprir os regulamentos impostos pela administração da universidade (que, seguindo os princípios burocráticos de racionalidade e eficiência, exige uma correlação entre o número de alunos atendidos e o custo do Programa), assim como na reivindicação de melhores condições de trabalho, pois os monitores passam longos períodos sem

receber suas bolsas e os funcionários do PEA (coordenador e secretária) consideram seus salários insatisfatórios.

No primeiro semestre de 1984, o PEA, juntamente com o Projeto Periferia (ambos com os novos coordenadores empossados em meados de 1983), passa por uma profunda crise.

Por um lado, na universidade, sofre críticas de setores acadêmicos (que tacham sua prática de “*basista*”) e não recebe o apoio econômico da administração (que não vê “*produtividade*” neste projeto).

Por outro lado, não consegue uma inserção orgânica nos movimentos populares locais, devido à sua estrutura hierárquica, atrelada à universidade, que implanta serviços não prioritários junto a uma população politicamente desorganizada.

O coordenador exonera-se em maio de 1984 e o grupo do PEA tenta sobreviver auto-gerindo-se e buscando apoio de alguns setores acadêmicos. Chega a eleger um funcionário da UNIMEP como seu coordenador, por ser “*muito engajado nos movimentos populares, presidente do Centro Comunitário de seu bairro e conhecedor dos problemas do PEA*” (PEA, 1985a:13). Mas este cargo acaba sendo assumido, em 09 de agosto de 1984, por Francisco Romero, recém-demissionário da coordenação do Projeto Periferia.

O novo coordenador, durante o segundo semestre de 1984, tenta integrar as atividades de alfabetização do PEA com as do ACTA, que vinham caminhando paralelamente.

O que resta da estrutura do PEA acaba, deste modo, sendo absorvido pelo ACTA.

O trabalho do ACTA na alfabetização de adultos, de acordo com o Programa Integrado de Educação Popular aprovado e financiado pela ICCO em setembro de 1983, estabelece como seu objetivo capacitar favelados para se tornarem monitores de alfabetização de seus companheiros.

Esta proposta obtém aprovação na assembléia da ASFAP em 14 de agosto de 1983, quando são escolhidos quatro favelas onde iniciar esse trabalho: Jardim Glória, Jardim das Flores, Favela N.S. Aparecida e Favela Monte Cristo.

Em outubro de 1983, inicia-se o curso de capacitação dos favelados-monitores, que elaboram participativamente o programa do próprio curso. Ao mesmo tempo, realiza-se a pesquisa do universo temático, confecciona-se o material pedagógico e são preparados barracões nas favelas onde sediar os círculos de cultura e de alfabetização.

Tomando inicialmente como referência a teoria de Paulo Freire, a equipe do ACTA propõe que o processo de alfabetização-conscientização comece

com a investigação do universo temático do grupo de base, para se identificar os seus temas geradores, a serem codificados através de palavras geradoras. Estas deveriam servir como estímulo didático para o processo de decodificação da realidade e, ao mesmo tempo, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No primeiro semestre de 1984, o ACTA continua a desenvolver encontros de preparação dos monitores favelados, durante os quais é feita a pesquisa do universo temático significativo e o levantamento das palavras geradoras, que passam a compor o Caderno de Cultura da ASFAP.

Já no segundo semestre deste ano, funcionam três círculos de cultura em três favelas diferentes, cujos monitores são os favelados que haviam passado pelo curso de capacitação feito pelo ACTA.

Entretanto, constata-se *"o total descrédito, por parte dos próprios favelados, ante qualquer tipo de curso que tenha como coordenador um favelado. (...) Se não há um agente externo, ao qual o monitor local se subordine ou sirva de auxiliar, a população não adere à experiência"* (ACTA, 1984e:12).

As dificuldades que os favelados encontram para dirigir o trabalho de alfabetização decorrem também de outros fatores.

Na favela do Jardim das Flores, por exemplo, o trabalho de alfabetização é assumido por uma mulher, em uma pequena sala de sua própria casa, onde instala carteiras doadas por freiras residentes próximo à favela. Em setembro de 1984, a diretoria da ASFAP entra em conflito com uma das irmãs, por causa de um projeto apresentado pelo Bispo católico à Misereor, da Alemanha. As irmãs desestimulam os alfabetizandos, que deixam de participar do círculo de cultura no mês de outubro. Em novembro, a ASFAP e o ACTA realizam algumas reuniões com as pessoas da favela, na tentativa de motivá-las para o reinício da alfabetização.

Na favela do Jardim Glória, o programa de alfabetização desenvolve-se num pequeno barracão emprestado por um dos moradores. A alfabetização é dirigida por um monitor favelado capacitado pelo ACTA. O trabalho interrompe-se quando o monitor fica desempregado e começa a trabalhar de guarda-noturno. Dois alunos universitários dão continuidade ao processo de alfabetização, com a intenção de apoiar o monitor favelado, que comparece em algumas noites, quando de folga em seu trabalho.

Estas circunstâncias motivam o ACTA a propor, para o ano seguinte, que haja em cada círculo de cultura das favelas dois monitores: um favelado e um aluno universitário.

No primeiro semestre de 1985, organizam-se dois novos círculos de cultura na Vila Bessy e mais dois no Jardim IAA (Instituto do Açúcar e Alcool), onde os

alfabetizados são favelados e moradores de bairro. Os primeiros convivem com conflitos gerados nas favelas pela falta de esgoto e de luz. Os outros vivem o drama do reajuste de aluguel. *“Ambos são vítimas de uma discriminação entre favelado e moradores de bairro, os primeiros considerados ‘maconheiros’, os segundos considerados ‘orgulhosos’”* (ACTA,1985f:3). Diante desta heterogeneidade, considera-se que a alfabetização deva se tornar *“um espaço de integração e principalmente de desmitificação do favelado, tido muitas vezes como marginal”* (ACTA,1985d:1).

Nesta perspectiva, espera-se que o círculo de cultura propicie a discussão das tensões de modo a explicitar os conflitos sociais básicos.

São, assim, escolhidas palavras geradoras que indicam a discriminação entre favelado e morador (vizinho, rua, morada, barraco), os “meios de superação” (jogo do bicho, loteca, bebida), o conflito entre patrão e empregado (trabalho, salário, defesa, máquina, enxada, classe), entre autoridades e povo (governo, Estado, eleição).

Os temas são pesquisados e escolhidos também a partir de outros dois enfoques.

Um é o enfoque psicossocial, que classifica os grupos como primários e secundários. Com esta classificação, pode-se

perceber que a decodificação não deve tocar apenas grupos secundários ou até abstratos (na consciência do alfabetizando) tais como classe social ou cidadania. Ela deve permear o cotidiano de cada participante e criar espaço para a expressão dessa vivência que guarda relatos individuais de opressão e resistência. Seria incoerente num círculo de cultura falar de instâncias secundárias de relacionamento, sem criar laços afetivos que promovam maior abertura no grupo. Em algumas experiências presenciadas, a mulher discute sobre sindicalismo, voto, inflação, mas não tem espaço para falar das brigas com o marido, vítima do alcoolismo (ACTA,1985f:5).

Outro enfoque é o da abordagem multidisciplinar.

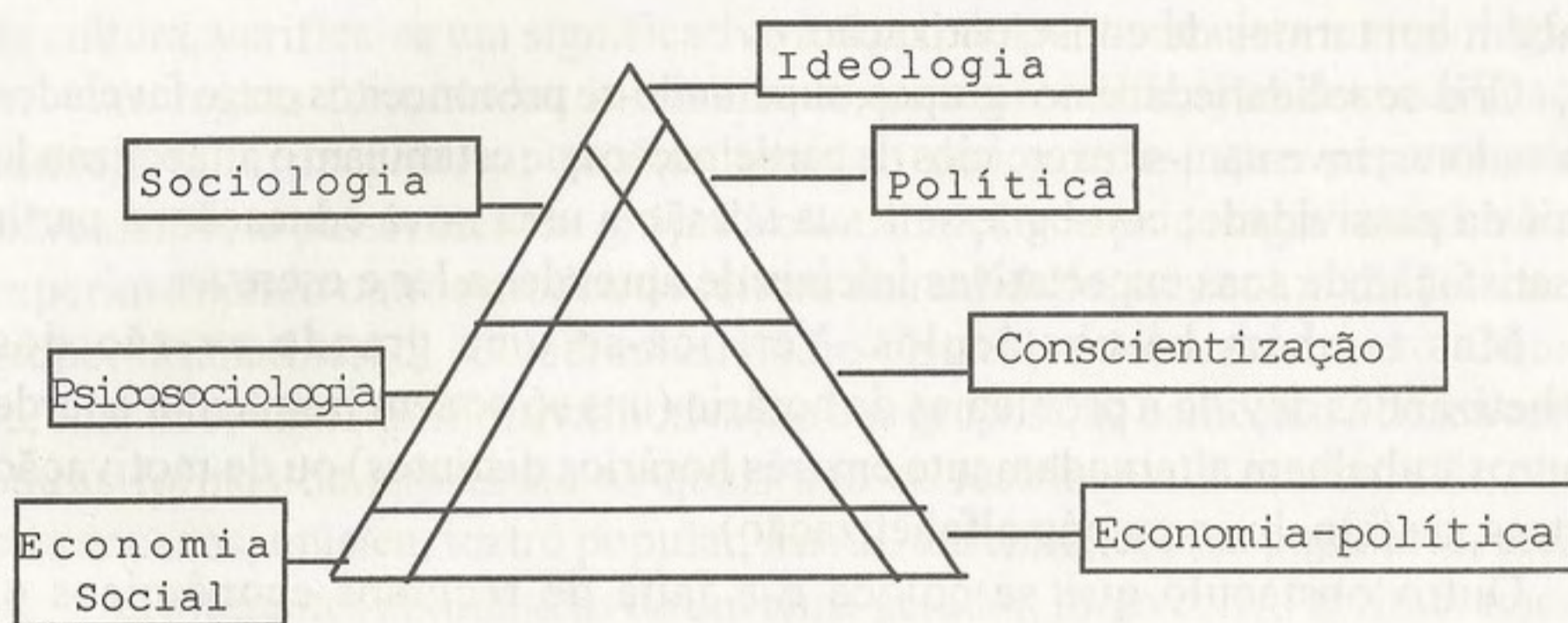
“Se no círculo de cultura queremos ler a realidade do alfabetizando, tanto a observação imediata quanto a análise profunda deve projetar-se simultaneamente sobre suas diferentes dimensões, sem dissociá-las” (ACTA,1985f:6).

A análise multidisciplinar é empregada como o método para se compreender a realidade em suas diferentes dimensões.

Três são as dimensões consideradas básicas: a economia, a política e a sociologia. Relacionadas com estas três dimensões, encontram-se outras duas: a psicologia e a religião.

Didaticamente, esta visão multidisciplinar pode ser representada por um triângulo.

Os três lados do triângulo se definem pelas três grandes dimensões da realidade: a economia, a política e a sociologia. No interior: a psicologia e a religião, dependendo diretamente das três anteriores e condicionando-as também mais ou menos diretamente (cf. gráfico).



As interferências entre uma dimensão e outra aparecem claramente: no encontro da economia e da política, a economia-política; no encontro da economia e da sociologia, a economia social; nos pontos de encontro da psicologia com a política e a sociologia, a conscientização, por um lado, e a psicologia social, por outro; em cima, condicionada pelo encontro da sociologia, do político e do religioso, a ideologia (ACTA, 1984b:8; ou PP, 1984j:9).

A pesquisa e a seleção do universo temático são feitas sob diferentes pontos de vista com a esperança de se garantir uma programação mínima que favoreça a abordagem dos problemas fundamentais vividos pelo grupo de alfabetizandos. Com base nesse universo temático básico são propostas algumas palavras geradoras e, à medida que o grupo vai aprendendo novas sílabas, os alfabetizandos criam novas palavras.

Apresentamos apenas duas palavras geradoras e quatro famílias silábicas até agora, mas já foram formadas e escritas pelos grupos

mais de cem palavras. No entanto, temos que respeitar algumas exigências tais como apresentar todas as sílabas do alfabeto, apresentar os três sons do `r' e os três sons do `s' e as dificuldades fonéticas (ACTA, 1985f:7).

Daí surge um outro tipo de classificação das palavras geradoras, a classificação fonética (ACTA, 1985f:8).

O trabalho de alfabetização nos círculos de cultura consegue alguns avanços também em termos de conscientização.

Cria-se solidariedade nos grupos, superando-se preconceitos entre favelados e moradores; inventam-se exercícios de participação que estimulam o alfabetizando a sair da passividade; consegue-se a sua adesão a uma nova educação, a partir da satisfação de suas expectativas iniciais de aprender a ler e escrever.

Mas também há obstáculos. Verifica-se uma grande evasão dos alfabetizandos devido a problemas de horário (uns só podem freqüentar à tarde e outros trabalham alternadamente em três horários distintos) ou de motivação (outros, de fato, buscam pós-alfabetização).

Outro obstáculo que se coloca é a falta de recursos econômicos e, sobretudo, de locais adequados para se atender aos pedidos de abertura de novos círculos de cultura.

Em algumas áreas, a Igreja Católica tem instalações, mas proíbe a alfabetização por considerá-la “muito política”. Os Centros Comunitários ocupam seu espaço físico com atividades recreativas e não os colocam à disposição da alfabetização. Em quase todas as escolas públicas da periferia funciona uma classe do MOBREAL e não abrem espaço para outro programa de alfabetização.

A falta de espaço físico impede, assim, o ACTA de trabalhar em comunidades importantes como Algodual, Vila Sônia e Monte Cristo. Em outras palavras, “os critérios para a seleção do local a ser atendido pelo programa são impostos pela realidade concreta da ausência ou presença do espaço físico” (ACTA, 1985f:1).

Em 1986, verificam-se, neste aspecto, algumas mudanças.

No primeiro semestre funcionam cinco círculos de cultura, no Jardim Glória, na Vila Bessy, no Jardim IAA (Instituto do Açúcar e do Alcool) e dois na Vila Cristina. Três deles funcionam em igrejas. Em duas outras comunidades (a favela do Algodual e o bairro de Santa Terezinha), os sacerdotes aprovam a solicitação da alfabetização e oferecem as instalações eclesiais.

Esta mudança de atitude por parte de setores da Igreja Católica local deve-se, na opinião da equipe do ACTA, à desmitificação conseguida em relação à palavra “conscientização” e ao reconhecimento público da ineficiência do MOBREAL.

Os Centros Comunitários, por seu turno, começam a pressionar por romper o atrelamento ao poder municipal. É o caso do Centro Comunitário da Vila Cristina, onde funcionam dois círculos de cultura. E acredita-se que o atendimento às solicitações de outros centros comunitários no sentido de se criar novos círculos de cultura possa reforçar a organização da população pela conquista da autonomia.

As escolas públicas, ao contrário das igrejas e centros comunitários, continuam sendo um espaço fechado à alfabetização-conscientização.

Além dos novos horizontes abertos para a expansão quantitativa dos círculos de cultura, verifica-se um significativo avanço do ponto de vista metodológico.

As regras formuladas inicialmente para a codificação-descodificação conseguiam, na prática, poucas reações dos grupos, que permaneciam extremamente passivos. Mas graças à contribuição da psicologia social, vão-se experimentando outros modos de leitura da realidade, tais como dinâmicas de grupo, dramatização, sociodramas, áudio-visuais, video-cassete, etc. Obtém-se, com isso, uma significativa motivação dos grupos que começam a desenvolver outras formas de expressão as quais não se restringem à escrita, tais como contar casos, música, teatro popular, mural, desenho, contos populares, etc.

As diferentes abordagens de um tema gerador, junto com o aprimoramento das dinâmicas e dos instrumentos pedagógicos, contribuem para transformar a decodificação, encarada anteriormente como um momento formal e único (o momento de apresentação de uma palavra geradora), em um processo contínuo que permeia todos os encontros.

O ACTA entende, assim, “que a importância da palavra geradora está em gerar a manifestação popular, o gesto, o canto, o movimento popular. Ela perde seu sentido quando gera apenas outras palavras, dispersas ou feitas ao acaso, desarticuladas da expressão e valorização do universo cultural do alfabetizando. Algumas vezes, chegam até a fazer com que ele sinta que essas palavras são sinal de ascensão social que o ‘superiorizam’, ou seja, o distanciam do seu contexto cultural próprio enquanto classe trabalhadora e o aproximam do ‘culto’ universo de outra classe social” (ACTA, 1986f:17).

Estas descobertas levam a novas formas de se conduzir a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando, nos primeiros círculos de cultura, centrava-se o ensino da leitura e da escrita nas sílabas, famílias silábicas e palavras geradoras, o alfabetizando não conseguia escrever frases ou textos corretamente, porque aprendia substantivos e adjetivos, mas desconhecia as preposições, pronomes, artigos, interjeições, pontuação, etc.

Ao perceber isso, os alfabetizadores começam a introduzir, a partir do segundo caderno de cultura, períodos e pequenos textos, montando dinâmicas para motivar os alfabetizados a frasear.

Na realidade, o que se entende por pós-alfabetização (a passagem da formação de palavras à elaboração de textos) se dá paulatinamente e exige a adequação de um material que corresponde a um crescimento gradual. Assim, em cada núcleo temático, sistematizam-se palavras e frases compostas pelo grupo, com significado vivencial, elaborando-se um adendo ao Caderno de Cultura.

Modifica-se, também, a própria estrutura do conjunto dos Cadernos de Cultura. Na primeira experiência, realizada em 1984, utiliza-se um único caderno de cultura contendo 18 palavras geradoras. Em três anos de experiência, observa-se a inadequação dessa metodologia que, devido à sua pouca flexibilidade entre uma e outra etapa, não permite levar em conta a dinâmica específica do grupo. Por isso, passa-se a se confeccionar três cadernos de cultura, o que garante maior flexibilidade para a adequação ao processo pedagógico de cada grupo.

Num dos círculos de cultura, por exemplo, todas as participantes são donas-de-casa e o terceiro Caderno de Cultura fala sobre o trabalho de construção civil. A monitora percebe a inadequação e elabora um caderno próprio para o grupo.

Assim diversificado, o material didático custa mais barato, pode ser melhor conservado pelo alfabetizando, representa núcleos temáticos e pode ser adaptado e renovado.

Ao mesmo tempo que se consegue estabelecer uma metodologia flexível, vão se definindo, a partir da prática, algumas etapas de aprendizagem da escrita e da matemática.

A aprendizagem da escrita começa com sílabas simples (com vogais, mais as consoantes B,C,D,F,G,J,L,M,N,P,V,T,Z), passando-se para a aprendizagem de sílabas com som múltiplo (os sons de R,S,X) e de sílabas com acréscimo do H (lha, nha, cha), do R, do L, do N e do M, para, enfim, começar-se a estudar frases e textos (leitura, entendimento e elaboração) (ACTA, 1986d:27).

A aprendizagem da matemática inicia-se com a abordagem do sistema numérico (origem dos números e aprendizagem da escrita de 1 a 0), depois, do sistema decimal (numeração posicional e utilização do ábaco) e, por fim, das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) (DUARTE, 1985b).

O ensino de matemática é introduzido junto com o segundo caderno de cultura, utilizando-se o ábaco como instrumento pedagógico. O próprio autor desta metodologia, o prof. Newton Duarte, da Universidade Federal de São Carlos, assessora a equipe do ACTA nesta experiência pioneira (ACTA, 1986h).

Todo esse desenvolvimento metodológico da prática da alfabetização de adultos é feito a partir e em função do processo de conscientização.

A experiência nos círculos de cultura revela que o processo de conscientização ocorre basicamente em três etapas, na medida em que a consciência das pessoas, inicialmente restrita ao espaço individual, abre-se para as dimensões grupal e social (ACTA, 1986d:26).

Na primeira fase, quando a consciência encontra-se voltada para o individual, a postura típica do alfabetizando é caracterizada pela expectativa de que a alfabetização lhe confira melhores condições de vida e pela visão bloqueada de realidade. Geralmente ele descrê na própria capacidade de aprendizagem, comporta-se de maneira submissa frente ao educador e tende a competir com os companheiros ou se reprimir frente ao grupo.

Diante destas atitudes, considera-se importante, no processo de alfabetização-conscientização, priorizar a aprendizagem do mecanismo silábico a fim de se obter prontamente resultados visíveis ao alfabetizando (como, por exemplo, a possibilidade de compor palavras do seu vocabulário), privilegiar a decodificação dos temas “cultura”, “escola-vida” e “saber popular”, assim como dos temas contidos nas palavras geradoras que, nesta etapa, atingem dimensões do âmbito familiar, vizinhança e de bairro. Os possíveis obstáculos, nesta etapa, podem decorrer da pouca evolução no aprendizado por problemas de deficiência visual ou aprendizagem retardada, o que provoca geralmente desistência.

Na segunda fase, em que a consciência se volta para o grupal, o alfabetizando geralmente manifesta sentimento de insatisfação frente às condições de vida e desejo confuso de mudanças. Passa a encarar a alfabetização como espaço de encontro de um grupo solidário, começando a estabelecer relações francas com o educador e a participar ativamente do círculo de cultura.

Neste momento, é preciso iniciar a decodificação dos mecanismos de exploração da sociedade capitalista, por meio de dinâmicas grupais, palavras geradoras, teatro e audiovisuais, para se descobrir a ligação entre a ação local e a transformação das estruturas na sociedade global. É possível que se enfrente, então, o risco do espontaneísmo e o risco de que o grupo se feche em si mesmo, tornando-se uma entidade a mais na comunidade.

Por fim, na terceira fase, quando a consciência se dirige para o social, o alfabetizando começa a assumir um posicionamento crítico e ativo na organização popular local, reconhecendo nas conquistas locais os conflitos que fazem avançar o processo global de transformação. A essa altura, o alfabetizando já domina alguns instrumentos de análise da sociedade, assim como a leitura e a

escrita. Pode-se, então, desenvolver a decodificação de temas como “poder popular”, “movimento popular” e “partido”. É preciso, entretanto, tomar cuidado com o risco de surgimento de vanguardismo no grupo.

A compreensão do processo de conscientização-alfabetização, assim como o desenvolvimento de sua metodologia, ocorre a partir e em função de uma prática ao longo de vários anos.

Segundo a equipe do ACTA,

embora a maioria dos princípios tenham ido se reforçando na práxis, foram enriquecidos por meio do registro, sistematização e discussão do cotidiano no processo de alfabetização-conscientização. Reconhecemos, contudo, que seria impossível apresentar aqui metodologia já construída e acabada, quando a perspectiva da conscientização nega justamente a educação na qual coexistem os especialistas e os ‘não iniciados’. Em resumo, a metodologia utilizada não permaneceu estática, assim como não consideramos ser esta a sua formulação última. Enfatizamos o caráter histórico da ação educativa, enquanto um conhecimento que vai sendo elaborado na ação e na reflexão da ação (ACTA, 1986d:28).

A própria formação dos monitores acontece no processo de ação-reflexão.

A reflexão da ação exige alguns instrumentos metodológicos que são, em primeiro lugar, o registro da ação, o diário de campo do educador popular. (...) em segundo lugar, está a análise desses registros, individualmente e no coletivo de educadores. Esta análise tem como fruto a sistematização de aspectos significativos da prática, sejam algumas dinâmicas grupais, seja a evolução de conflitos, etc. Na medida em que o educador popular reflete sobre a prática ele está elaborando a teoria da educação popular, ele está fazendo a teoria da prática. Observamos que a constante reflexão e sistematização da prática é um fator de grande importância no crescimento político do educador popular (ACTA, 1986j:31).

Desta maneira, vai se configurando o papel específico de educador popular e de alfabetizador.

Com a frustração da tentativa de formar favelados para que assumissem imediatamente o papel de monitores de alfabetização entre seus iguais, propõe-se que um universitário apóie o monitor favelado. Mas as próprias

circunstâncias fazem com que o estudante assuma, no círculo de cultura, a liderança pedagógica do processo.

O monitor (estudante universitário) acaba se encarregando de coordenar o ensino da escrita, leitura e primeiras contas; ele promove dinâmicas decodificadoras da realidade, registra no diário de campo os dados do trabalho cotidiano, para posterior análise e avaliação com a equipe de monitores, e sistematiza os exercícios novos por eles criados, para divulgá-los e discutí-los junto com outros grupos dedicados à alfabetização de adultos.

Compreende-se, então, que o simples fato de o monitor ser favelado não garante ao trabalho de alfabetização um caráter crítico, participativo e conscientizador, pois entre os favelados também predomina uma consciência ingênua e, muitas vezes, atitudes autoritárias. Além disso, a maioria dos trabalhadores favelados consome quase toda sua energia na luta pela sobrevivência, enquanto os líderes mais críticos geralmente ficam assoberbados com as tarefas políticas de organização popular, não lhes sobrando tempo para assumir um trabalho de alfabetização.

A legitimidade do monitor para liderar o processo de alfabetização-conscientização nos círculos de cultura é encontrada, agora, não na sua origem social (favelado ou classe média), nem na sua capacidade didática, mas sobretudo na sua clareza a respeito da proposta político-pedagógica da educação popular e na sua disposição a participar não só da alfabetização, mas também de engajar-se no processo organizativo da comunidade.

A garantia de que o processo de alfabetização promova a conscientização da comunidade não se encontra prioritariamente na atuação do monitor, mas no fato de o círculo de cultura ter como ponto de apoio a organização social mais participativa e crítica da comunidade.

Neste sentido, os educadores populares devem identificar as organizações já existentes na comunidade, aderir àquelas direcionadas à transformação social e envolvê-las como sujeitos ativos dos círculos de cultura.

Na medida em que não só pessoas da comunidade, mas também entidades e grupos significativos para essa comunidade participam da pesquisa, mobilização e organização do círculo de cultura, nessa mesma medida se dará a apropriação do programa pelos seus beneficiados (ACTA, 1987b:2).

Quando, em 1987, quatro dos cinco monitores que vinham atuando na alfabetização assumem a coordenação de outros projetos do ACTA, apresenta-se o desafio de se formar uma nova equipe de monitores de alfabetização.

Nesse momento, percebe-se claramente que a falta de experiência dos novos monitores não se constitui no principal obstáculo, pois a experiência acumulada e sistematizada pelos antigos monitores oferece respaldo para ajudá-los a evitar erros previsíveis e a criar novas alternativas de alfabetização.

Alguns fatos, entretanto, evidenciam que pessoas sem uma visão clara da proposta político-pedagógica do ACTA acabam criando dificuldades para o crescimento político da comunidade.

Por isso, são definidos

como critérios para a seleção de um monitor de alfabetização: (1.) ter clareza da proposta político-pedagógica do projeto; (2.) estar disposto a participar não só da alfabetização, mas também do processo organizativo da comunidade; (3.) ter uma leitura básica da sociedade ao menos em nível de consciência pré-crítica (que não é ainda estruturalmente elaborada, mas já não é ingênua ou mágica) (ACTA, 1987c:20).

Os avanços metodológicos já alcançados animam a equipe do ACTA a reafirmar algumas metas para dar continuidade ao seu processo.

Decidem continuar criando e aprimorando dinâmicas grupais que facilitem aos alfabetizados, por um lado, analisar sua realidade e definir de forma autônoma seu projeto político e, por outro lado, desvelar os símbolos culturais que criam hierarquia de saberes e distanciamento entre teoria e prática.

Querem, ainda, promover o ensino da escrita, da leitura e das primeiras contas de modo crítico, criativo e participativo para que se torne um instrumento para o alfabetizado exercer seu poder de análise e difundir o seu saber de classe.

A certa altura, em 1986, a equipe do ACTA defronta-se com duas solicitações: por um lado, os grupos já alfabetizados pretendem continuar se reunindo e aprendendo; por outro lado, várias comunidades pedem a criação de novos círculos de cultura.

De início, pensa-se em transformar os núcleos de alfabetização do Jardim IAA e da Vila Bessy em círculos de estudo da realidade, com reuniões mais espaçadas, liberando os monitores para assumir novos núcleos de alfabetização.

Mas logo se percebe que a continuidade da alfabetização deve ser decidida pelo próprio círculo de cultura, uma vez que os alfabetizados se tornam crescentemente sujeitos da ação educativa.

Não se pode pretender uniformidade no desenvolvimento dos diferentes núcleos assistidos pelo projeto, uma vez a proposta de continuidade deve surgir deles mesmos, a partir de seus diferentes contextos de consciência, participação

e organização. Além do mais, prefere-se garantir, ao invés da quantidade, a qualidade da formação das pessoas que passam pela alfabetização, de tal maneira que possam começar a conduzir a luta contra o analfabetismo estrutural.

Assim, os grupos tomam decisões diferenciadas com respeito à continuidade de seu processo. O grupo do Jardim IAA decide aprofundar a leitura e escrita, reunindo-se quatro dias na semana. O grupo da Vila Bessy manifesta desejo em aprender mais acerca da matemática. E a equipe do ACTA decide se empenhar no segundo semestre de 1986 para levar os dois grupos ao estudo mais aprofundado da sociedade, ampliando a análise local à dimensão nacional e substituindo a insatisfação pelo compromisso.

Nesse mesmo período, em 1986, a equipe do ACTA vê duas perspectivas de irradiação do próprio trabalho junto à população.

Uma delas refere-se à interferência dos alfabetizados no atual sistema escolar público. Ao haver vivenciado um tipo de educação participativa, e por isso mesmo mais eficiente do ponto de vista do ensinar e aprender, os pais já não são capazes de ficar inertes ante os abusos a que são submetidos seus filhos. Poderia ocorrer nesse nível o início de uma mobilização dos pais pela melhoria do ensino público e uma denúncia da incompetência até agora reforçada pela errada percepção dos pais que são induzidos a crer na incapacidade dos filhos e a não enxergar a inadequação do ensino (enquanto projeto político pedagógico no qual ele se inscreve). Alguns círculos de cultura já expressam essa insatisfação, mas o processo ditará aos poucos os passos dirigidos a incentivar uma ação efetiva cujo controle e determinação seja do próprio grupo de alfabetizados e das respectivas organizações populares.

A outra perspectiva está despontando a partir do maior envolvimento dos alfabetizados no movimento popular. (...) Os alfabetizados mais preparados e mais conscientes terão chances, no seu movimento, de liderar certas dimensões da luta tais como: organizar boletins, redigir cartas e organizar expressões próprias ligadas ao teatro, ao cartaz, ao mural, à música, aos contos, etc. Ao apropriar-se do instrumento da leitura, escrita e das expressões culturais autóctones de resistência (historicamente encobertas e desvalorizadas pelas classes dominantes através dos meios massivos de comunicação), estas pessoas estariam se apropriando de um instrumento que, infelizmente, a maior parte dos dirigentes populares na região ainda não domina (ACTA, 1986f: 20-1).

Estas e outras diferenças metodológicas são definidas a partir do sujeito da conscientização.

Tanto o PEA quanto o ACTA tenciona contribuir para que os alfabetizados se tornem agentes de transformação social.

Contudo, o PEA acredita que a direção desse processo educativo caiba preponderantemente à equipe de técnicos em pedagogia. O ACTA, no entanto, após ter percebido que não basta entregar a coordenação do trabalho de alfabetização aos próprios favelados, compreende que o sujeito educativo e transformador é constituído fundamentalmente pela organização popular: os agentes externos atuam apenas como assessores.

É o vínculo concreto com movimentos populares organizados que confere consistência à contribuição de estudantes e profissionais no processo de conscientização e mobilização popular.

Deste modo, o PEA, sem a parceria e o confronto efetivo com organizações da classe trabalhadora, tende a reproduzir, junto a indivíduos das camadas populares, a prática elitista e domesticadora da universidade, atrelada institucionalmente aos interesses da burguesia. E o ACTA só pode evoluir teórica e metodologicamente num sentido crítico e transformador, porque encontra condições de se ligar de fato a determinados movimentos populares, apoiando suas lutas.

Assim, a atuação do ACTA, no que se refere a objetivos e metodologia, passa a divergir radicalmente do PEA à proporção que se une concretamente a organizações populares autônomas, sujeitos históricos do poder popular.

Esta mesma contradição se manifesta nas origens do trabalho de comunicação popular.

A comunicação popular

Em 18 de abril de 1982, numa sala do campus central da UNIMEP, reúnem-se algumas pessoas vindas dos bairros de Piracicaba junto com professores e alunos do curso de Comunicação Social para fundar um novo periódico, o *Jornal Popular*, e criar seu "*Conselho Provisório*". Este Conselho decide lançar o número *um* já no dia primeiro de maio seguinte e quer abrir caminho para que todos os bairros interessados possam participar.

O Editorial de seu primeiro número afirma:

As portas do *Jornal Popular* - afirma - estão abertas para todos os trabalhadores, homens e mulheres, jovens e crianças. Existem dois critérios para essa participação: que a pessoa seja trabalhadora (isto é,

não viva do capital, não viva de explorar o trabalho dos outros) e more nos bairros populares. Quem morar noutros lugares (*sic!*) e for trabalhador, também terá vez (*JORNAL POPULAR, 1982(1):2*).

Espera-se que os trabalhadores residentes nos bairros passem a dirigir o periódico através da criação de uma “*Cooperativa Popular de Comunicação*”. A UNIMEP oferece inicialmente o apoio material e depois deseja continuar “*sempre ao lado desta Cooperativa, dando a parte que lhe cabe, como dever e como direito*” (*ibidem*).

A gestão democrática do Conselho Editorial é encarada como resultado de participação individual e espontânea:

a participação é livre e democrática para todas as pessoas do povo. Ninguém tem direito de tirar a palavra de ninguém. Ninguém vai poder participar do jornal representando igrejas, partidos, sindicatos, centros comunitários ou associações de qualquer tipo. O *Jornal Popular* é um jornal do povo. Nem está a favor nem contra a Prefeitura. Nem a favor nem contra a UNIMEP. Nem a favor nem contra o PT, o PMDB, o PDT. Está a favor do povo trabalhador. Os próprios trabalhadores vão decidir se os assuntos trazidos ao Jornal são assuntos a favor ou contra os trabalhadores (*JORNAL POPULAR, 1982(1):2*).

O Jornal Popular é editado no mesmo formato dos jornais da grande imprensa (35,5x57,5), com oito páginas ilustradas, sendo impresso na gráfica de *O Diário de Piracicaba*. É vendido nas bancas de revistas e através da UNIMEP. São publicados seis números em 1982, de maio a outubro, e mais três números em 1983, de março a maio. O número *nove* do Jornal Popular, que comemora seu aniversário, é também o último.

Alega-se que Jornal Popular deixa de circular por falta de verbas. Razões mais profundas, porém, explicam seu fracasso.

Na avaliação de Rondon CASTRO, estagiário de Comunicação Social no Jornal Popular, este é

planejado entre as paredes da UNIMEP e (...) praticamente jogado sobre os trabalhadores, que não possuíam naquele momento, nenhum ponto de sustentação para mantê-lo. (...) Pode-se afirmar que um dos erros fundamentais do Jornal Popular é o de não ter sido criado e impulsionado no bojo da luta popular, e sim fora dela (*VV, 1983b:1,2*).

Segundo esse aluno, o jornal vai para as ruas num péssimo momento para o movimento popular em Piracicaba. A administração populista do prefeito e candidato a deputado federal João Herrmann Neto favorece e atrela os centros comunitários à sua campanha eleitoral, esvaziando e controlando os movimentos populares da região. Nesta conjuntura em que os movimentos populares desacreditam nas formas institucionais de organização, a proposta de se criar uma Cooperativa Popular de Comunicação não passa de *“frases gravadas na boa intenção de alguns”*.

Uma vez lançado o periódico e fracassada a tentativa de se fundar a Cooperativa, empurra-se a responsabilidade pela sua elaboração à Área de Organização Popular do Projeto Periferia, que não tem nenhuma estrutura para desempenhar tal função.

No início do trabalho, a equipe não tinha nenhuma experiência em comunicação popular, refletindo claramente na publicação a ideologia da imprensa burguesa e repetindo as mesmas fórmulas e passos. (...) As matérias publicadas, por si mesmas já demonstram a caracterização do que os redatores consideram como sendo comunicação popular. Uma linguagem ridiculamente simples contrastando com as figuras de linguagem da população. Nas edições publicadas pode-se sentir a ausência de matérias feitas pelos moradores de bairro ou as muitas ‘traduções’ horrorosamente feitas destas. Noutro ponto deve-se notar a neutralidade com que as reivindicações dos moradores são tratadas, demonstrando a atuação distante e sem envolvimento dos próprios repórteres, (...) recrutados do meio estudantil. (...) Para eles, o Jornal Popular era mais um emprego para se constar no currículo. Isto explica o desleixo com que foi tratado o jornal, no que se refere a captação dos problemas que ocorriam (VV, 1983b:4).

Em suma, na opinião do estagiário, emitida logo após o fim do periódico,

o projeto do Jornal Popular é, atualmente, um vaso de cristal quebrado, e como tal, não pode ser remendado. O que o solapou não foi, como defendem alguns, o encaminhamento tomado e sim o próprio projeto, muito pouco estudado e sem qualquer análise das condições da cidade para absorver o modelo. Se o Jornal Popular seguisse outro modelo, talvez obtivesse o sucesso esperado. A visão técnica na feitura da publicação seguiu a norma da grande imprensa e fracassou justamente por causa disto: não pode acompanhar este ritmo (VV, 1983b:4).

Uma evidência, porém, não é percebida nem valorizada sequer por esse universitário (que sugere a reformulação da equipe editorial do Jornal Popular e a retomada de sua publicação em formato tablóide): a população a que se dirige o noticiário é majoritariamente analfabeta ou não tem o hábito de leitura.

Entretanto, a diretoria da Associação dos Favelados de Piracicaba sente necessidade de canais informativos entre os favelados, principalmente a partir de agosto de 1983, quando tenta mobilizá-los em torno das negociações com a Prefeitura.

A diretoria da ASFAP experimenta estabelecer o intercâmbio entre as favelas visitando periodicamente as 21 favelas existentes na época. Mas tal procedimento carrega consigo sérias desvantagens: desgaste pessoal, irregularidade das reuniões e a centralização das informações nos dirigentes. Por isso pede o apoio do ACTA para elaborar um meio de comunicação mais eficaz para os favelados.

O Boletim elaborado inicialmente pelo ACTA (ASFAP,1985b) também esbarra no analfabetismo predominante entre os favelados e não consegue atender à sua necessidade de comunicação. Tal como a maioria dos cadernos populares, o boletim acaba sendo "*muito mais lido entre os agentes de educação popular do que entre a população a que se destina*" (ACTA,1985b:4).

Surge, então, a partir de experiências realizadas por outros grupos de comunicação popular, a idéia de se fazer um noticiário áudio-visual, que passa a ser chamado de "*Jornal Falado*".

O Jornal Falado é preparado e editado durante o mês, para ser apresentado e discutido em todas as favelas de Piracicaba. Finalizada a divulgação, o material do Jornal Falado é arquivado como documentação.

Na preparação do Jornal Falado, uma equipe primeiramente faz a coleta das notícias que interessam ao movimento popular. No período de luta pela urbanização, por exemplo, procura-se cobrir as ações comunitárias, as confrontações com o poder municipal, as conquistas, as assembleias e reuniões dos favelados, os conflitos internos e externos, as atividades de intercâmbio e articulação. São feitas gravações de alguns depoimentos e fotografias alusivas aos mesmos. As fitas cassetes e os slides são classificados segundo tema, data e local da reportagem. Da notícia recolhida, extrai-se a mensagem principal e as complementares e são determinados os trechos de gravação que podem entrar no jornal. Estes segmentos são regravados em outra fita cassete e transcritos.

De posse desse material, faz-se a edição. Ao se revisar o conjunto do material gravado e escrito, escolhe-se as notícias mais significativas, de acordo com o momento conjuntural vivido pelo movimento. Elaboram-se alguns

comentários esclarecedores para cada notícia. A gravação final é feita agregando-se músicas de fundo, narradores, etc. O resultado é transcrito como roteiro para a seleção dos slides e projeção do áudio-visual.

As apresentações são feitas geralmente à noite. Membros da equipe do ACTA e da diretoria geral da ASFAP são escalados para visitar as favelas segundo um roteiro semanal. Em cada favela, a diretoria local, avisada com antecedência, mobiliza os moradores e prepara o lugar para a reunião.

Em várias reuniões, os participantes pedem uma segunda projeção, seja para rever alguma cena ou para entender melhor algum trecho não muito claro. Os debates que se seguem têm sido bastante acalorados. Num primeiro momento, a tendência é repetir os fatos, cada um agregando algum detalhe ou alguma percepção particular. Pouco a pouco, o debate passa para a análise e, no final, são discutidos alguns procedimentos coletivos (ACTA, 1985b:11).

A equipe responsável pela execução das várias etapas do Jornal Falado é composta por dois dirigentes favelados e dois alunos bolsistas-estagiários do Curso de Comunicação, com assessoria do Coordenador do Curso e dos coordenadores do ACTA.

Além da participação na equipe, a presença dos favelados acontece em vários outros momentos: na gravação da notícia, na mobilização dos moradores para a apresentação, na coordenação do debate. A diretoria geral da ASFAP, inclusive, reúne-se com a equipe de trabalho no momento da seleção de notícias que devem constar em cada edição. De fato, sem essa reunião, seria impossível equacionar as variantes notícia-conjuntura pois, atuando intensamente sobre a mesma, a diretoria a compreende e vivencia mais profundamente (ACTA, 1985b:14).

Segundo a equipe do ACTA, além de registrar o processo dentro do qual se mostra o cotidiano da luta da ASFAP, esse meio de comunicação está contribuindo para a ruptura do isolamento entre as favelas e tornando-se um excelente fator de educação.

A primeira situação educativa ocorre quando a comunidade “*se assiste*”.

Ao desligar a televisão e dirigir-se ao local determinado para a apresentação do Jornal Falado, o favelado vivencia uma inversão de papéis (de telespectador passa a ator): é a imagem sua e de sua classe que se projeta na tela,

Ao desligar a televisão e dirigir-se ao local determinado para a apresentação do Jornal Falado, o favelado vivencia uma inversão de papéis (de telespectador passa a ator): é a imagem sua e de sua classe que se projeta na tela, como protagonista da ação. Ao rever a trajetória da sua luta, e ao analisá-la no debate que se dá após a apresentação do Jornal, se está decodificando uma realidade e ao mesmo tempo criando um espaço de conscientização, entendida como recuperação da condição de sujeito, da historicidade do seu povo e da sua capacidade transformadora.

A segunda situação educativa percebida é a oportunidade do distanciamento crítico da ação que permite o Jornal Falado. No movimento favelado, a dinâmica predominante é a mobilização enquanto reação às agressões constantes do poder local. Essa situação, embora fortaleça a coesão do movimento, pode ocasionar uma redução da sua plataforma ao âmbito reivindicativo, quando o contexto da sua ação-reflexão não extrapola o nível micro. (...) O distanciamento crítico que se tenta conseguir na apresentação e no debate do Jornal Falado favorece um repensar a ação como processo (ACTA, 1985b:6-8).

Enfim, o Jornal Falado tem se demonstrado um meio de comunicação que valoriza a linguagem popular e nela encontra fundamentação.

“Ao gravar o discurso do favelado e retransmiti-lo, comenta o ACTA, estamos captando a expressão mais autêntica da situação em que vive, testemunho de resistência e luta” (ACTA, 1985b:8).

Junto com o Jornal Falado desenvolvem-se outras formas de apoio à comunicação popular, como o trabalho de documentação, as publicações e o teatro popular. Estas atividades ganham impulso quando o ACTA passa a receber financiamento de agência *“Pão para o Mundo”*, em 1987.

Explica o ACTA

A documentação tem como objetivos resgatar a memória das lutas populares através do registro das atividades, subsidiar a prática, facilitar aos grupos o acesso ao material existente. Com a metodologia utilizada para a documentação, visamos a atender às necessidades de leitura e pesquisa (informação) dos membros das várias equipes de trabalho e dos movimentos locais (ACTA, 1987c:8).

O trabalho de documentação consiste em fichar, classificar e arquivar os

O grupo de teatro comunitário é criado, em 1987, na favela do Algodão com o nome de “*Pé na Lama*”. É composto de moradores da própria favela e do bairro vizinho. Faz apresentações de peças teatrais, inventadas por eles mesmos, e de teatro de bonecos, acolhidas com muita animação pelos favelados.

O sucesso destas atividades na área de comunicação popular estimula o ACTA a projetar, em 1987, uma atividade de “*Recuperação crítica da cultura popular*”.

Entendendo a cultura como forma própria de ser, fazer, viver e pensar do povo, que se manifesta em crenças, costumes, linguagem, tradição alimentar, músicas, o ACTA pretende recuperar a cultura popular de modo a convertê-la numa “*arma de luta e de resistência contra a ideologia dominante e num instrumento favorecedor da construção do poder popular*” (ACTA,1987c:14).

Para isso, tenciona reunir um grupo de educadores e dirigentes populares que se dedique a pesquisar, analisar e sistematizar as expressões culturais da própria comunidade.

Assim, para o ACTA, as atividades educativas realizadas na comunicação popular, tal como na alfabetização de adultos, têm como horizonte político a construção do poder popular.

O que é que isto significa?

Educação popular e poder popular

No início de seus trabalhos, durante o ano de 1984, o ACTA alia-se principalmente com a diretoria geral e as diretorias dos núcleos locais da ASFAP. Todo o seu esforço é dirigido no sentido de apoiar a gestão dessa diretoria em seu processo de organização e consolidação da entidade.

A equipe acredita, com efeito, “*que a única força capaz de mudar as atuais relações sociais são precisamente aquelas que sofrem mais diretamente o peso da injustiça - a classe trabalhadora*” (ACTA,1984a:9). Por isso é que se dedica a estimular a criação de instâncias de poder popular.

O “*poder popular*” é entendido pelo ACTA como a organização das classes populares para resistir à exploração e à dominação capitalista, na perspectiva de construção de uma sociedade socialista. A construção do poder popular é considerada um processo social que já ocorre concretamente, cuja direção deve pertencer às próprias lideranças surgidas das classes populares.

Para reforçar o processo de organização do poder popular, não basta promover programas de educação que se limitem a capacitar o homem do povo, visando à sua formação individual e à sua integração ao sistema social capitalista.

Para reforçar o processo de organização do poder popular, não basta promover programas de educação que se limitem a capacitar o homem do povo, visando à sua formação individual e à sua integração ao sistema social capitalista.

Não se considera adequado, também, desenvolver práticas restritas ao âmbito comunitário, sem enfrentar as causas estruturais dos conflitos vividos pela população.

A educação popular, pelo contrário, é assumida pelo ACTA como

uma forma efetiva de compromisso com o projeto político e histórico das classes populares cujo objetivo é a transformação do sistema de relações e de poder. (...) A educação popular assim se titula não pelo tipo de sujeito (popular) a que se destina, mas sim pelo tipo de projeto político em que se engaja (ACTA, 1984e:18).

E aí é preciso ter clara a diferença entre o papel da liderança do movimento popular e o dos agentes externos.

A equipe do ACTA afirma que, nos seus encontros com a diretoria da ASFAP em 1983 e 1984, procura sempre explicitar o próprio papel, *“que não é de direção ou de vanguarda, mas que é a expressão de uma aliança política entre setores de classe (braçal e intelectual) sendo que este último se coloca na posição de agente de educação popular e não de dirigente popular”* (ACTA, 1984e:10).

Em sua prática, o ACTA vai se convencendo de que é preciso *“estar alerta para que a sua composição social (estudantes, professores, profissionais liberais) não dê origem a práticas nas quais os intelectuais, de forma paternalista, pensem para a classe trabalhadora o seu projeto histórico”* (ACTA, 1986d:6-7).

Se as classes populares são o sujeito determinante do processo de transformação social, para nós, `classe média' ligada ao movimento popular através da educação popular, fica a função de procurar dar força à organização das classes populares e não elaborar uma organização para elas ou no lugar delas.

Com educação popular ou sem ela as classes populares já resistem e já se opõem de diversas formas às relações de dominação social.

Por isso, as tarefas ligadas à mobilização de massa para as lutas reivindicativas, para participar de um projeto coletivo ou para organizar a estrutura do seu movimento, devem pertencer aos quadros dirigentes surgidos no seio das classes populares (ACTA, 1986j:32).

Os membros da diretoria da ASFAP, cuja prática de lutas lhes possibilita maior independência na relação com os profissionais de classe média, conseguem perceber e assumir com clareza a distinção entre a função do líder popular e a do assessor. Mas na consciência da maioria dos favelados, e até mesmo na de agentes de educação popular, parece predominar a ideologia de dominação.

Assim, por exemplo, em algumas reuniões sente-se a expectativa de que 'a turminha da UNIMEP', como nos chamam alguns, traga nas suas bolsas respostas de 'gente estudada', portanto melhores, na sua visão, que as da população 'ignorante'. De nossa parte, também permeados por essa ideologia, embora tentando expulsá-la de nossa consciência, nos sentimos muitas vezes tentados a exercer esse 'privilégio' (ACTA, 1984e:10).

Para os educadores populares, que buscam a construção do poder popular, é importante dar força à teoria das camadas populares e não lhe sobrepor outra teoria. Com muita facilidade somos levados a decidir pelas classes populares o que elas devem conhecer e as lutas que elas devem dinamizar. Consideramos que para nós, agentes de educação popular, é fundamental assumirmos uma posição de crítica permanente a nós mesmos, ao nosso conhecimento e ao tipo de poder que exercemos na prática da educação popular. É preciso deixar bastante claro para o movimento popular qual é o papel e quais são as limitações do ACTA (ACTA, 1987b:11).

Conseqüentemente, a equipe do ACTA, em todas as frentes de seu trabalho junto à ASFAP, procura assumir o movimento popular como sujeito de sua história.

De um lado, esforça-se por respeitar a autonomia da diretoria da Associação dos Favelados em suas reuniões e assembleias.

De outro, procura garantir a participação efetiva de líderes favelados nas suas equipes de trabalho e faz a tentativa de capacitar algumas pessoas entre os próprios favelados para que se tornem monitores de alfabetização.

Esta proposta baseia-se na crença de que "*o povo tem um saber na medida mesma em que, participando da educação popular, o recria*" (ACTA, 1983b:4).

Afirma Francisco Romero em janeiro de 1986

Acreditamos que é exercendo o poder de conduzir suas discussões que os grupos populares desenvolvem sua própria autonomia de crítica

à sociedade e a si mesmo e, com isso, reforçam o seu poder de tomar decisões de acordo com aquilo que eles percebem que é importante para fazer avançar a sua luta” (ACTA, 1986f, anexo 2: 6).

Entretanto,

um dos passos mais importantes que conduzem a classe trabalhadora a organizar-se e avançar o poder popular é a análise correta da situação histórica de exploração do seu trabalho. Nesse sentido, nos engajamos na educação popular que, ao oposto da educação domesticadora, cria espaços de leitura crítica e de decodificação da realidade em que vive a classe trabalhadora (ACTA, 1984a:9).

Dessa maneira, *“a ação do ACTA deve dar-se na área da educação popular, entendida como a promoção de espaços de decodificação da realidade junto à classe trabalhadora que incidem na organização de classe para a ação transformadora”* (ACTA, 1984e:8).

E pretende atuar em nível de ação cultural e de recuperação da tecnologia apropriada.

A ação cultural é entendida como a intervenção na cultura popular, explicitando e reforçando seus conteúdos de resistência e transformação.

Logo no início de sua atuação junto à associação dos favelados, o ACTA assim compreende seu objetivo específico:

No sentido de reforçar a capacidade de organização e mobilização dos favelados cabe-nos trabalhar com instrumentos e espaços de educação popular novos ou já existentes. (Um exemplo desses espaços e instrumentos já existentes são: as reuniões costumeiras da diretoria local, o jogo de futebol, o momento da fila para recolher as latas de água, os bate-papos no bar, etc. Quando falamos em espaços novos nos referimos, por exemplo, ao momento criado recentemente para a discussão do Jornal Falado). Esses instrumentos deverão detonar o processo educativo por meio do qual, através da decodificação da sua realidade mediata e imediata, a classe trabalhadora compreende as causas de sua pobreza e se percebe capaz de transformá-la (ACTA, 1984a:9).

O ACTA quer também se dedicar à recuperação da tecnologia apropriada, ou seja, da tecnologia desenvolvida no meio sócio-cultural das classes populares, que se adapta aos recursos disponíveis e visa ao benefício coletivo.

Frente à avassaladora automação do capitalismo e ao consumismo artificial e enganoso gerado por suas bases ideológicas, coexiste um saber popular autóctone, submergido pela desvalorização dos setores intelectuais e em processo decrescente pela introdução dos valores dominantes na população marginalizada. É à recuperação, valorização, sistematização e divulgação desse saber que pretende dedicar-se esse projeto, buscando naquelas técnicas aparentemente primitivas (chás, ungüentos, construção popular, etc.) todo o benefício social e coletivo que possa implantar. Ao mesmo tempo, busca-se divulgar as experiências tecnológicas alternativas que partam de setores profissionais, mas que possam ser executadas e apropriadas pela maioria da população em seu benefício (ACTA, 1983c:1-2).

Desde a sua proposta inicial, como já vimos, o ACTA pensa em contribuir para decodificar os conteúdos da ideologia dominante que permeiam e domesticam a cultura e a tecnologia produzida pela classe dominada; articular a conquista de uma identidade cultural e tecnológica própria dos dominados ao movimento histórico de libertação, enquanto fator de motivação à luta (...) e romper a alienação entre o trabalho intelectual e o manual, por meio de ações concretas de integração entre as duas práticas (ACTA, 1983a:1e2).

A educação popular inscreve-se, pois, na luta por superar a “*cultura do silêncio*” imposta pela classe dominante à classe explorada.

Queremos com nossa ação servir de instrumento para que o favelado diga a sua palavra, palavra que é existência, é vida. Quem melhor que o oprimido saberá expressar a opressão? Resgatar o direito à palavra é também resgatar, na cadeia da submissão, a sua valorização enquanto homem e enquanto classe (ACTA, 1984d:5-6).

Em suma, o ACTA tem claro que seu papel é o de apoiar e assessorar, sem comandar, o processo de organização dos movimentos populares, respeitando sua autonomia e incentivando o surgimento de suas lideranças orgânicas.

Esta consciência suscita na equipe uma atitude de permanente auto-crítica e esforço por criar meios - como diria Otto Maduro - para “*possibilitar que os trabalhadores se reapropriem dos recursos e capacidades de que foram expropriados pela divisão do trabalho*” (MADURO, 1984:56).

Metodologia da educação popular

Para promover a organização autônoma e crítica das organizações populares, mais do que uma atitude espontaneísta e idealista, os profissionais e universitários precisam de uma metodologia adequada.

Qual é, então, a metodologia de educação popular desenvolvida pela equipe do ACTA?

O ACTA, desde seu início, propõe-se a utilizar a metodologia dialética,

na qual os participantes dos projetos (assessores, estudantes, técnicos autóctones e a população em geral) não sejam passivos ou objetos da mesma e sim que desenvolvam a criatividade da invenção e reinvenção, processo típico de busca constante. Além disso, a metodologia formulada pretende ser dialética também porque, ao contrário da funcionalista, que tende à normalização e ajustes de grupos e indivíduos às instituições ou sistemas, ela tenta a descodificação e percepção coletiva das contradições e das determinações sociais, que levam a uma prática transformadora, crítica e criativa (ACTA, 1983a:2).

A metodologia dialética pressupõe, em primeiro lugar, que o grupo seja o sujeito ativo de seu processo.

Em segundo lugar, visa à transformação crítica e criativa do contexto em que o grupo está inserido.

Em terceiro lugar, essa transformação se processa através da explicitação de suas contradições (crítica) e da elaboração de propostas para a sua superação (criatividade).

Este método trata de colocar em movimento o conjunto do sistema social, de fomentar a transformação de estruturas e dos grupos, através da crítica e da criatividade. Fundamenta-se na descoberta das contradições e das forças possíveis de transformação, além de buscar a auto-gestão (PP, 1984j:7).

Em outras palavras, o método dialético promove a “*conscientização*”, a “*análise interdisciplinar*” e a “*confrontação*” (ACTA, 1983a:3).

A “*conscientização*” é entendida pelo ACTA, tal como Paulo Freire a conceitua: o processo pedagógico no qual as pessoas procuram, em diálogo, compreender e transformar sua realidade.

Explica Rosa Romero no curso para monitores de alfabetização em Rio Claro

A educação conscientizadora procura ver no educando um sujeito que, junto com o educador e mediatizado pela realidade, procura transformá-la. Os espaços educativos são momentos de distanciamento crítico da realidade onde os valores que se priorizam orienta-se ao coletivo, comunidade, classe social e combatividade. (...)

A contribuição da conscientização, no método de alfabetização criado por Paulo Freire, é essencialmente ligada à cultura popular, pois resgata a palavra silenciada. Ingressando dessa maneira na cultura letrada, o oprimido poderá escrever sua história, seus mitos, sua resistência (ACTA, 1984b:2).

A “*análise multidisciplinar*” é empregada, como vimos no programa de alfabetização, para se compreender concretamente a realidade em suas diferentes dimensões: a econômica, a política e a sociológica, assim como a psicológica e a religiosa.

A abordagem multidisciplinar, entretanto, não passa de um dos meios para que o próprio grupo possa explicitar os conflitos vivenciados. Daí a importância da “*confrontação*”.

É fundamental que o grupo tome consciência dos conflitos que se tramam em seu contexto, pois só assim poderá enfrentá-los com uma ação coerente capaz de promover sua superação e, portanto, a transformação da realidade de acordo com suas necessidades fundamentais. O processo de conscientização e de transformação da realidade pressupõe a explicitação e o enfrentamento dos conflitos.

Os conflitos são, em menor escala, as tensões geradas pelas realidades humanas no seu constante desafio à conquista do mundo. De raízes históricas, vão sendo modificados pela ação do homem ou vão sendo cristalizados pela passividade. (...) Os conflitos geram na população uma conspiração permanente, uma resistência silenciosa que atinge também o interior de cada indivíduo. Nos círculos de cultura - afirma a equipe de alfabetização de adultos do ACTA - queremos explicitar as tensões, manifestá-las, expressá-las, para em seguida as desvelar de modo claro e científico (ACTA, 1985f:3).

O ACTA procura aplicar e desenvolver estes princípios metodológicos desde o início de suas atividades na UNIMEP.

Uma atividade realizada nesta linha metodológica é - como mencionamos acima - o processo de “*auto-avaliação do Projeto Periferia*” ocorrido através de dois encontros, em agosto e dezembro de 1983.

Nesse momento, o conjunto dos integrantes do Projeto Periferia, com a assessoria do ACTA, procura aplicar o método da Crítica Institucional e Criatividade Coletiva (SEGUIAR, 1976).

Podemos classificar esta metodologia em três grandes momentos:

1. Expressão e descrição da realidade: partir do material concreto, trabalhado pelos membros do grupo; este material revela, desde já, a leitura da realidade que fazem os membros do grupo, assim como as opções de base e a situação institucional;
2. Crítica: deste material, que constitui em uma tomada de consciência por parte dos membros do grupo, da distância das palavras aos fatos, dos ajustes, desajustes e contradições que o grupo encontra em sua ação;
3. Criatividade: que consiste em que o grupo determine as mudanças que lhes permitam seguir adiante, como novos programas mais coerentes (ACTA, 1984e:9).

Através do processo de auto-avaliação desenvolvido segundo essa metodologia, a equipe do Projeto Periferia começa a conhecer melhor o meio social em que atua, a explicitar seus conflitos internos e a buscar caminhos de atuação. Com isso, suas contradições estruturais vêm à tona, instaurando-se nos anos seguintes uma crise que a equipe se demonstra incapaz de superar.

Uma outra atividade em que o ACTA pretende desenvolver a metodologia dialética é a “*alfabetização de adultos*”.

O ponto de partida para todo programa educacional conscientizador é a realidade do educando.

O primeiro passo nessa direção é a observação sistematizada do meio de ação onde se dará a alfabetização. (...) A observação se dá por meio do diálogo, deixando sempre claro qual é o nosso propósito. Existem algumas situações privilegiadas para a observação: vivenciar o cotidiano junto a algumas famílias; participar nas atividades festivas, religiosas e de reivindicação; procurar qualquer artigo, texto ou pesquisas que tenham sido feitas no local anteriormente (ACTA, 1984b:3-4).

No decorrer de sua experiência, a equipe do ACTA passa a utilizar o “*diário de campo*” para registrar as observações que faz em sua convivência com os grupos de base. Da mesma forma, consolida-se o uso do referencial teórico multidisciplinar acima descrito para a sistematização das observações e a identificação dos temas geradores. Mas, além desse referencial proposto por SEGUIAR, passam a empregar também outros enfoques como o psico-social, para identificar e explicitar os tipos de relações primárias e secundárias predominantes nos grupos.

Uma vez retirados do universo temático os temas geradores mais significativos, voltamos ao meio de ação para outra observação sistematizada. Desta vez teremos a tarefa de registrar a forma de expressar-se, os vocábulos mais usados pelo grupo na discussão sobre os temas selecionados. (...) Após o registro do universo vocabular, selecionamos as palavras geradoras. Estas devem obedecer a alguns critérios: carga semântica ou existencial; famílias silábicas do alfabeto; dificuldades fonéticas (ACTA, 1984b:9).

A partir da investigação temática e da elaboração do programa geral, desenvolve-se o trabalho pedagógico nos grupos de alfabetização, onde se realizam debates sobre a realidade vivida e se fazem exercícios de leitura e escrita, tendo sempre como referência as palavras geradoras (ACTA, 1984b:11-5).

Nestas duas atividades (auto-avaliação da equipe e alfabetização de adultos), citadas aqui como exemplos, é possível identificar algumas preocupações predominantes.

Por um lado, procura-se, insistentemente, garantir que o grupo de base seja o sujeito de seu processo. Considera-se que o agente externo (monitor, assessor) deva se inserir no grupo para problematizar a realidade vivida pelo grupo e oferecer apoio metodológico aos líderes autóctones sem, contudo, assumir a direção política do trabalho coletivo. A contribuição intelectual específica do agente externo consiste não em apresentar explicações acabadas dos fatos, mas em estimular o grupo a sistematizar a própria prática de modo a conseguir estabelecer estratégias de ação eficazes e coerentes com seus objetivos.

Por outro lado, busca-se dar impulso a um processo de ação-reflexão, no qual a teoria é continuamente produzida e reelaborada a partir e em função da prática. Isto se faz através da auto-avaliação coletiva, em que o grupo procura, mediante o diálogo, identificar os conflitos enfrentados concretamente e criar alternativas para promover sua superação.

Esta metodologia de educação popular, em que se busca desenvolver processos participativos de ação-reflexão, não dispensa a cooperação técnica, científica e metodológica de profissionais e de agentes externos.

Pelo contrário, em muitas circunstâncias, estas contribuições são muito importantes para o avanço dos movimentos populares, principalmente quando estes não dispõem de meios adequados, nem de quadros formados. É o caso dos círculos de alfabetização, que os próprios favelados não tinham condições de conduzir, ou o Jornal Falado, que não teria surgido sem a colaboração do ACTA.

Mas se os agentes externos assumem a condução das atividades propriamente políticas, que definem os rumos do movimento popular, acabam manipulando ou inibindo o seu crescimento. Por isso, tais atividades devem ser subordinadas à ação organizativa dos movimentos populares, cuja direção cabe aos seus líderes orgânicos.

A concepção dialética de educação popular apresenta-se, portanto, como particularmente fecunda para a intervenção crítica de agentes externos nas organizações populares pois, ao mesmo tempo que embasa uma metodologia eficaz de ação educativa junto aos movimentos populares, favorece a sua autonomia.

No caso do ACTA, porém, a ação de seus agentes, não obstante sua clareza teórica e metodológica, pode ser condicionada por sua vinculação com a universidade.

Como é, então, que a equipe do ACTA encara a universidade e o seu relacionamento com ela?

O ACTA e a universidade

A imagem que o ACTA faz a respeito da universidade incorpora, inicialmente, a idéia que a UNIMEP faz de si mesma.

Entende-se, já em 1983, que a opção pelos pobres, assumida pela Igreja Metodista, mantenedora da UNIMEP, em seu documento "*Vida e Missão*", estimula esta universidade a repensar sua função social específica e a voltar-se para a comunidade da periferia urbana, inaugurando um relacionamento com associações comunitárias e sindicais.

Afirma o Programa Integrado de Educação Popular

Neste período de experiência a universidade colocou seus conhecimentos e técnicas a serviço das populações marginalizadas em sua luta de libertação. E com esta disposição em ser companheira de luta, ela tem recebido uma nova visão da realidade social cuja

repercussão na área acadêmica tem conduzido a uma reflexão crítica de sua função social a partir de questões e necessidades das classes populares (PP,1983c:1).

No período em que predomina esta auto-imagem da UNIMEP é que o ACTA instala-se nesta universidade como

uma equipe multidisciplinar que articule experiências, sistematize e divulgue Tecnologia Apropriada. (...) Sabemos - *afirmam os autores do projeto* - que há muita gente que não acredita na força de uma tecnologia simples, própria, que parte do resgate de nossa cultura. No entanto, sabemos que são as pequenas experiências que, de forma processual, vão aglutinando os setores mais descrentes. Não se trata de negar uma tecnologia moderna, mas de criticá-la e resgatar o seu verdadeiro sentido: serviço para a maioria da população (ACTA,1983a:1).

Com esta perspectiva, os iniciadores do ACTA pretendem - como vimos acima - recuperar o saber das classes populares e, a partir deste, questionar os conteúdos curriculares da universidade, colaborando para que se reformulem dentro de uma linha de educação popular e superem a alienação entre o trabalho intelectual e o manual.

Esta superação passa pela ruptura do elitismo e pelo comprometimento do universitário com o movimento popular. Afirma o casal Romero, em seu projeto de Centros de Cultura e Tecnologia Popular:

No âmbito especificamente universitário (profissionais e estudantes) a abordagem da realidade deve romper a atitude de quem chega a uma `panela vazia' para enchê-la, pois objetiva-se a confrontação a um saber e uma cultura popular. Se numa sociedade preponderantemente alienada o profissional, pela natureza mesma da sociedade hierarquicamente estruturada, representa um privilégio, numa práxis cujo processo de ação-reflexão é integrado pela observação e participação popular, o profissional será ou chegará a ser um comprometido com o destino histórico de seu povo (ACTA,1983c:3).

Após um ano de atuação, a equipe do ACTA pensa ter conseguido alguns avanços no sentido de comprometimento de universitários com o movimento popular. Um fator positivo é a inserção de estudantes em atividades de educação popular, atuando na mesma área de seu estudo.

Entre as inúmeras vantagens que isto apresenta, a mais importante é o espaço criado para promover uma 'ponte' que permita ao estudante bolsista questionar seus conhecimentos a partir dos desafios encontrados na realidade da classe trabalhadora (ACTA, 1984a:5).

Essa experiência não só eliminou o aspecto mecanicista de algumas bolsas-trabalho, como propiciou ao aluno uma nova visão de mundo e da sua intervenção nele, o que resultou em formandos que até o momento continuam, mesmo sem remuneração, engajados junto ao ACTA e na sua área profissional pela causa histórica do povo oprimido (ACTA, 1984e, 14).

Ilustrativa é a experiência de um estudante de Letras, que se propõe a fazer uma pesquisa sobre a linguagem do favelado. Começa por transcrever as gravações do Congresso dos Favelados e, depois, por sugestão da diretoria da ASFAP, passa a trabalhar sistematicamente dentro da favela. Aí descobre o significado concreto da opressão em que vivem os favelados, percebe que as necessidades destes são diferentes das que imaginava ao iniciar sua pesquisa de linguagem e começa a questionar a dimensão educativa do currículo universitário (ACTA, 1984e:15-6).

Além destes alunos, alguns professores aprestam-se a discutir questões que emergem na prática de educação popular e iniciar algumas atividades de apoio metodológico ao trabalho do ACTA.

O estágio supervisionado de Psicologia Social realiza estudo dos conflitos no relacionamento entre os favelados, cuja discussão ajuda a ASFAP a fortalecer sua organização. Na disciplina de Projeto de Produção, os alunos pesquisam mobiliários domésticos, formas de construção de habitação, parque infantil em função do projeto de urbanização das favelas. O Departamento de Educação inicia a publicação de uma série de cadernos sobre experiências e reflexões a respeito de educação popular, com a esperança de contribuir para sua sistematização e divulgação. Experimenta-se, então, "*um diálogo que, permeado pela ação transformadora numa realidade comum, transcende as fronteiras da institucionalidade formal e cria laços de profunda solidariedade*" (ACTA, 1984e:14).

Entretanto, a ligação do ACTA com os setores acadêmicos se dá, até esse momento, apenas através de alguns alunos e professores que, individualmente, engajam-se nos projetos junto aos grupos populares, e começam a questionar sua visão teórica e sua prática em sala de aula.

Os diversos setores acadêmicos permanecem distantes do ACTA, que sente a falta de um canal de comunicação que veicule as expectativas, êxitos, fracassos, enfim, dados relacionados à prática. As informações chegam de maneira deteriorada, seja por meio de interpretações ou por meio de comentários escritos (...). Além do mais muitos projetos departamentais de pesquisa, ensino e extensão ficam fora do alcance de nosso conhecimento e portanto torna-se difícil uma articulação e um trabalho conjunto (ACTA, 1984a:6).

Frente às dificuldades de vinculação orgânica com os setores acadêmicos da universidade, aos poucos, a equipe do ACTA vai elaborando uma visão mais crítica a respeito da própria estrutura universitária.

Passa a entender a universidade, segundo a perspectiva de Luis Eduardo WANDERLEY,

como um espaço privilegiado para conhecer a cultura universal, as várias ciências e para criar e divulgar o saber. Situa-se na esfera da superestrutura dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e econômica, mas podendo, também, contribuir para a transformação social e política (ACTA, 1986d:9).

Reconhece-se que a ciência e a tecnologia produzida na universidade, principalmente nas últimas décadas, têm servido aos interesses das classes dominantes ligados aos do capital nacional e estrangeiro, sustentando sua dominação e exploração sobre as classes populares.

Entretanto, observa-se que algumas universidades têm se aliado aos segmentos da sociedade civil que denunciam a opressão a que está submetida a classe trabalhadora. Estas instituições de ensino superior “*vêm tentando escapar do comprometimento com o saber das classes dominantes, comprometendo-se em conhecer, organizar, sistematizar e divulgar o saber das classes dominadas além de possibilitar-lhe assessoria político-pedagógica*” (ACTA, 1986d:9).

A tentativa de contribuir para a elaboração do saber popular e de apoiar o movimento popular passa pela reorientação da extensão universitária, assim como do ensino e da pesquisa.

A reorientação da extensão tem passado por práticas junto ao movimento popular, dando-lhe, assim, caráter social e político, à medida que contribuem para fortalecer entidades que procuram resistir à

dominação política e cultural por parte do poder dominante. Além disso, a aproximação da universidade com a comunidade tem desenvolvido a consciência social de professores e alunos envolvidos, à medida que desvenda a realidade que vive o país, firmando seu compromisso como seres históricos (ACTA, 1986d:9).

Com tal esperança, o ACTA acredita que

o estreitamento da relação entre universidade e comunidade implicará na melhoria do nível de ensino e pesquisa e poderá desencadear processos que avancem sua democratização e um projeto de universidade onde a preocupação maior será com as necessidades da maioria da sociedade brasileira, colocando fim à carência teórica, ao academicismo apenas discursivo, enfim onde numa convivência democrática consiga-se garantir a indissolubilidade do ensino-pesquisa-extensão e que estas funções básicas da universidade estejam voltadas para formar profissionais críticos e competentes, comprometidos com os interesses das classes populares, germe de uma ciência e tecnologia que tome como suas, questões relacionadas à marginalidade e pobreza, estruturalmente produzidas pelo capitalismo (ACTA, 1986d:9-10).

Compreende-se, portanto, que não basta uma “*conversão*” pessoal de alguns universitários que se coloquem a serviço de grupos populares: a universidade só poderá contribuir para a transformação social na medida em que sofrer uma reformulação radical de suas estruturas de ensino e pesquisa, de modo a produzir uma ciência crítica, colocando-a à disposição das classes populares.

Assim, tendo incorporado inicialmente uma visão restrita de universidade e de seu compromisso social, o ACTA amplia esta concepção e desafia a UNIMEP a reformular sua idéia a respeito de seu próprio papel. Esta é explicitada no projeto de *Capacitação de Dirigentes de Entidades Populares e Sindicais da Região de Piracicaba* financiado pelo MEC em 1986 (ACTA, 1986b).

Segundo este projeto, a UNIMEP assume os objetivos do Sistema Educacional Metodista, que tenciona identificar-se com a cultura brasileira e servir às necessidades da maioria da população, especialmente das classes desfavorecidas. Dentro desta diretriz, procura rearticular ensino, pesquisa e extensão no sentido de elaborar respostas às questões colocadas pelos movimentos sociais, contribuindo não só na luta pela melhoria da qualidade de vida, mas sobretudo no avanço da consciência social das classes populares.

Apesar dos participantes dos movimentos organizados nos bairros e locais de trabalho, encontrarem na sua atuação concreta a oportunidade de criarem seus próprios meios de formação e expressão, ressentem-se, muitas vezes, da falta de instrumental teórico e técnico necessário para desvendar e intervir na sua realidade, assim como para sistematizar conhecimentos acumulados ao longo dos anos de prática. Neste sentido, a universidade passa a ser reivindicada como agência de transformação do saber, uma vez que as camadas populares desejam instruir-se para serem menos controladas e excluídas em nível sócio-político, cultural e econômico (ACTA, 1986b:16).

Ao contribuir, assim, para o fortalecimento dos movimentos populares, a universidade é instada a se reformular internamente.

Este encontro do movimento popular com a universidade permitirá que a Universidade Metodista de Piracicaba avance no seu projeto de democratização e contribua efetivamente na resolução dos problemas sociais que hoje afligem milhares de brasileiros (ACTA, 1986d:17).

Neste contexto, o ACTA se vê como o espaço relativamente autônomo de extensão universitária, em que alunos, estagiários e professores podem realizar experiências junto aos movimentos populares, experiências que os provoquem a desenvolver estudos e pesquisas voltadas para os problemas nacionais e das classes populares. E hoje, que horizontes sua prática descortina?

Perspectivas do ACTA

Os projetos do ACTA surgem em meio à crise dos primeiros programas comunitários da UNIMEP, como o Projeto Periferia e o Programa de Educação de Adultos. Ao longo de cinco anos, de 1983 a 1987, suas propostas vão se definindo e se ampliando. Conquistam autonomia e reconhecimento público. No final de 1987, encontram-se em franco progresso várias frentes de atividades.

A atividade de **comunicação popular**, após o fracasso do Jornal Popular e do boletim informativo da ASFAP, ganha fôlego com a experiência do Jornal Falado e se consolida quando recebe financiamento específico em 1987. As publicações se diversificam. Continua-se a produção do Jornal Falado e, ao mesmo tempo, elaboram-se boletins e cartazes para os outros movimentos sociais assessorados pelo ACTA (movimento dos mutuários, dos inquilinos, centros

comunitários, sindicatos e Comitê Piracicabano de Solidariedade com os Povos). Organiza-se o setor de documentação. Forma-se um grupo de teatro popular. Inicia-se uma pesquisa participante para recuperar a cultura popular.

A **alfabetização de adultos** vem privilegiando o atendimento às favelas e bairros que manifestam interesse e dispõem de locais para a criação de círculos de cultura. A experiência e reflexão acumuladas em cinco anos resultam numa razoável teorização sobre o processo pedagógico de alfabetização-conscientização, assim como na formação de alguns monitores que se mantêm assíduos durante este período. Com o engajamento destes monitores na coordenação de outros projetos de educação popular, a equipe de alfabetização sente dificuldades para encontrar novos monitores predispostos a assumir suas tarefas. Sente-se, ainda, a necessidade de integrar esta atividade com os outros sub-programas do ACTA.

O **apoio às organizações populares**, tendo ganhado corpo na assessoria ao processo de urbanização das favelas levado pela ASFAP, amplia-se progressivamente a outros movimentos como o dos mutuários, inquilinos, centros comunitários. O maior volume de trabalho se dirige às associações que lidam prioritariamente com o problema de moradia, no sentido de ajudá-las a se mobilizar e se institucionalizar. A partir de 1985, passa a priorizar o trabalho de capacitação de lideranças desses movimentos. Predomina, entretanto, a preocupação em despertar nos trabalhadores engajados nesses movimentos uma consciência de classe e estimulá-los à sindicalização. Nesta mesma linha, oferece-se apoio a algumas chapas de oposição sindical que concorrem a eleições, assim como à organização regional do Movimento dos Sem Terra.

O grupo do **Direito Alternativo** oferece instrumentos e informações jurídicas ao trabalho de apoio às organizações populares, desde o início da negociação entre ASFAP e Prefeitura Municipal. Presta assessoria também aos cursos de capacitação proporcionados às associações dos mutuários e dos inquilinos, assim como aos grupos sindicais.

Da mesma forma, a equipe dedicada à **administração** adquire experiência na medida em que se esforça por ajudar a organização contábil e administrativa dos projetos da ASFAP e do próprio ACTA. Aos poucos, vai acumulando um certo cabedal de conhecimentos, passando a receber solicitações de assessoria também de outros grupos como a Frente Nacional do Trabalho e alguns centros comunitários.

Também o trabalho com **tecnologia apropriada** evolui em função do apoio à ASFAP, primeiramente no acompanhamento e avaliação da fábrica de blocos e depois, quando passa a ser financiado pela Fundação Interamericana (IAF), dedica-se à recuperação da tecnologia apropriada nas áreas de saúde e habitação popular.

Ao final de 1987, o ACTA encontra-se composto por seis equipes já bastante estruturadas e especializadas, cada uma em sua área de atuação. O crescimento e a diversificação estrutural do Projeto passa, agora, a exigir maior articulação entre as várias frentes de ação, tanto no sentido de identificação com a proposta político-pedagógica, quanto na sistematização da prática e da produção de conhecimento.

Forma-se, então, uma equipe de coordenação, composta dos coordenadores das áreas específicas; organizam-se dois grupos de estudos e são programados encontros coletivos mensais de todos os integrantes do ACTA, para avaliação interna e análise da conjuntura.

Ao mesmo tempo em que se procura dinamizar a integração interna, o ACTA busca estabelecer relações externas, reunindo-se com outras entidades de assessoria à educação popular, participando da coordenação de eventos como os encontros regionais e nacionais de educação popular (FONEP e FOREP), articulando-se com outras universidades que têm projetos de extensão nesta linha, prestando assessoria a grupos em formação e a várias entidades que atuam na área de educação popular.

A evolução dos projetos do ACTA é definida menos pelas expectativas de seus autores do que pelas condições e necessidades emergentes na prática. Com efeito, a expectativa inicial de se priorizar a recuperação de tecnologia apropriada fica num segundo plano, enquanto as atividades de organização popular, alfabetização de adultos, comunicação popular e assessoria jurídica ganham espaço por terem nascido de iniciativas anteriores, por obterem apoio financeiro e por corresponderem a necessidades de organizações populares.

Os programas são criados, pois, a partir e em função da prática.

Aliás, esta é a preocupação constante de seus agentes. Já em 1983, o contato com as lutas da Associação dos Favelados, por ocasião do seu Congresso em julho, fornece à equipe do ACTA os parâmetros de sua ação. Da mesma forma, esta equipe assessora o Projeto Periferia nas suas auto-avaliações coletivas, orientando o conjunto dos funcionários a procurar entender sua prática no contexto concreto e organizar-se democraticamente.

É nesta concepção dialética e democrática de educação popular (JARA, 1985) que se situa, precisamente, o ponto de ruptura da proposta do ACTA com a linha academicista e burocrática incorporada anteriormente pelo Projeto Periferia.

A perspectiva academicista privilegia a teoria formal e setorialmente elaborada, dela deduzindo as diretrizes para intervenção na prática imediata, com o fito de adequar a prática à teoria.

Já a proposta dialética privilegia a prática social. A teorização da prática surge na busca de sistematizá-la, a fim de elaborar orientações, cuja validade se verifica também na própria prática. As várias contribuições da ciência são recuperadas interdisciplinarmente como referencial para a compreensão concreta da prática, a qual oferece elementos para a reformulação e avanço das teorias científicas.

A estrutura burocrática hierarquiza formalmente as tarefas no trabalho coletivo, estabelecendo rígida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre os que planejam e os que executam. As informações e as decisões são centralizadas, ensejando relações de dominação-subordinação.

A dinâmica democrática, ao contrário, pressupõe que a diversidade e coordenação de tarefas não consagre a separação formal entre direção e execução. Exige o estabelecimento de meios para que todos os participantes do trabalho coletivo possam efetivamente conhecer e controlar o seu direcionamento.

Neste sentido, a prática de auto-avaliação conjunta, que continua sendo desenvolvida pela equipe do ACTA, tem se demonstrado como estratégia importante para a condução crítica e democrática de suas várias frentes de atividade, contribuindo inclusive para a sua progressiva sistematização.

Destarte, a metodologia de trabalho na alfabetização de adultos vem sendo sistematizada teoricamente com base na avaliação das experiências realizadas. Esta prática de avaliação permite identificar as necessidades e condições objetivas dos grupos populares atendidos, perceber os conflitos emergentes, buscar informações e teorias que permitam compreendê-los, definir estratégias de ação, verificar sua eficácia. Com isso, vai se configurando uma teoria e uma metodologia de alfabetização-conscientização de adultos, continuamente questionada e reelaborada por seus agentes.

O mesmo acontece com os trabalhos de comunicação popular. A avaliação dos primeiros boletins elaborados a pedido da ASFAP permite constatar sua ineficácia, estimula a invenção do Jornal Falado, cuja evolução provoca o surgimento de outras formas de comunicação como o teatro, a documentação e publicações.

Também os projetos de apoio às organizações populares de Piracicaba tomam como referência a prática das associações comunitárias e sindicais da região. O debate com os líderes dos movimentos oferece os parâmetros para a formulação e a direção das atividades de assessoria jurídica, tecnológica, administrativa e de capacitação de dirigentes populares.

Mas os agentes destes projetos do ACTA não se limitam à sua prática imediata. Eles procuram manter intenso contato com outros grupos que realizam trabalhos afins, tanto da universidade quanto de outras entidades, para discutir

experiências e problemas comuns. A dupla articulação, com a prática dos movimentos locais e com o debate mais amplo, mantém a tensão dialética teoria-prática que favorece o seu avanço crítico.

Na conjuntura social e institucional em que atua, o ACTA enfrenta sérios desafios e desvenda novas perspectivas.

Em primeiro lugar, o ACTA tem atuado principalmente junto a organizações populares ligadas à problemática habitacional, como os movimentos de favelados, de mutuários, de inquilinos e os centros comunitários. Vem manifestando constante preocupação em despertar nos participantes destes movimentos a consciência de classe, motivando-os a inserirem-se nos respectivos sindicatos. Chegou, também, a prestar assessoria diretamente a grupos sindicais de oposição.

Deste modo, o ACTA é solicitado por duas grandes correntes de organização das classes populares: o movimento sindical e os movimentos comunitários. Sua contribuição específica consiste sobremaneira em ajudar os trabalhadores a se apropriarem socialmente do conhecimento técnico e científico necessário em suas lutas.

Neste sentido, descortina-se a perspectiva de atuar na dimensão educativa, que aparece como fator essencial para a construção das organizações populares pois, como insiste GARCIA HUIDOBRO, *“o próprio processo de constituição de uma organização popular é um processo educativo e isto a tal ponto que se esse processo não fosse educativo, a organização resultante não seria a que desejamos: democrática, expressiva do povo, portadora de um projeto”* (1985:267).

Em segundo lugar, suas atividades educacionais (alfabetização de adultos, comunicação popular, formação de dirigentes) têm procurado aprimorar metodologias dialéticas que favoreçam a conscientização e a organização democrática dos grupos populares. Da mesma forma, as frentes de assessoria jurídica, administrativa e técnica pretendem ajudar as associações populares a desenvolverem organização autônoma e tecnologia apropriada.

Nesta faina, confluem e confrontam-se os esforços de profissionais e de líderes dos movimentos populares. Apresenta-se, então, o desafio de se recuperar o saber técnico-científico em função do fortalecimento do saber-poder popular.

E desponta a perspectiva de elaboração do novo saber, crítico e concreto, que incorpore a relação dialética entre a teoria e a prática, visando à superação da divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual, não só no interior dos próprios movimentos populares, como também na sociedade em seu conjunto.

Em terceiro lugar, o ACTA vem realizando atividades de educação e pesquisa junto a setores organizados das classes populares e, ao mesmo tempo, ocupando o espaço institucional da extensão universitária.

O desafio que se lhe apresenta, neste contexto, é o de superar o caráter “extensionista”, ou seja, a conotação academicista, burocrática e assistencialista que tal função universitária tem incorporado tradicionalmente.

Com isso, descortina-se a perspectiva de se construir uma proposta de “extensão universitária” radicalmente nova, à proporção que cria raízes na práxis das organizações populares e, ao mesmo tempo, oferece-lhes competentes serviços de apoio, organicamente articulados com os trabalhos de pesquisa e educação na universidade.

Em quarto lugar, a equipe do ACTA manifesta a preocupação constante em desenvolver e sistematizar sua prática de maneira relativamente autônoma e, ao mesmo tempo, criando laços institucionais com a UNIMEP e com outras universidades.

Nesta busca, depara-se com o desafio de superar o caráter setorial e episódico que a instituição universitária tende a impingir às iniciativas de extensão universitária.

É impelida, assim, a colocar em luz o compromisso da universidade para com a sociedade como um todo. Nesta perspectiva, a extensão aparece como uma “estratégia” (FAGUNDES, 1985) para a construção de um projeto de universidade autenticamente democrática e popular.

Tal luta, enfim, pressupõe a aliança não apenas com os movimentos sindicais, políticos e comunitários, ou com as instâncias institucionais da universidade. Requer a união com os movimentos sociais que atuam também no espaço escolar, como o movimento estudantil e o movimento docente, entre outros.

Esse desafio aponta para a convergência das várias vertentes de educação popular: os processos educativos gestados pelas próprias classes populares (através dos quais procuram apropriar-se do saber como instrumento do poder popular) podem se conjuminar com as lutas conduzidas por associações docentes e estudantis em prol da democratização da escola (para torná-la acessível à classe trabalhadora, enquanto meio de aprendizagem do conhecimento técnico-científico necessário à construção de sua hegemonia), com vistas a fortalecer a resistência, no interior do Estado e da Sociedade Civil, aos processos domesticadores produzidos pela classe dominante, e a apoiar as lutas populares por superar a exploração e a dominação capitalistas.

Até que ponto o ACTA conseguirá superar os desafios e desenvolver as perspectivas que emergem no contraditório espaço da extensão universitária em educação popular?

É sua prática futura, aliada a outras experiências nesta linha, que proporcionará consistência a uma resposta hoje possível apenas enquanto esperança.

*"Eu acho que aqueles que persistem por uma
solidariedade têm condições de vir ao encontro
da gente para que nossa luta avance."
Tainejar Pires (estudante)*

*"Por a terra poder obter o processo produtivo,
a maioria deve produzir para exportar a
força de trabalho e de ciência."
Armando Lourenço*

Este trabalho teve como objetivo sistematizar as informações dos documentos
primários e secundários relativos ao Projeto Periferia e do Projeto ACTA da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, que apontam para as condições e perspectivas
de desenvolvimento da educação popular em contextos de luta social e política.

A metodologia utilizada foi a análise documental, com ênfase nos documentos
produzidos e coletados durante o processo de desenvolvimento do projeto de extensão
universitária. A análise documental é um método de pesquisa que visa a compreender
o conteúdo e o contexto de documentos produzidos e recebidos por indivíduos,
grupos ou organizações, com o objetivo de descobrir o significado dos documentos
para a história e a cultura das sociedades humanas.

O período de 1978-1984 é particularmente significativo. Nesse tempo, a
organização do movimento de estudantes universitários em movimentos de
educação popular, a criação do Projeto Periferia e do Projeto ACTA, a luta por
proteção dos estudantes, a participação em sua estrutura e em sua política.

A questão da conexão popular e de sua ligação com a extensão
universitária é retomada no período pós-78, quando ocorreram movimentos
populares ligados à "libertação" do regime ditatorial. Entretanto, apenas alguns
dos movimentos confessionais, estimulados por suas mantenedoras (igrejas
católicas, evangélicas, metodistas) e o movimento de estudantes universitários
em defesa da educação popular e da extensão universitária.

É neste contexto que se inserem os projetos de extensão da UNIMEP.

CONCLUSÃO

“Eu acho que aqueles que passaram por uma universidade têm condições de vir ao encontro da gente para que nossa luta avance”.

Salvador Pires (sindicalista)

“Para terem poder sobre o processo produtivo, os trabalhadores precisam transformar a função social da escola e da ciência”.

Antonio Lettieri

Esta pesquisa procura sistematizar as informações dos documentos primários relativos à história do Projeto Periferia e do Projeto ACTA da UNIMEP, levantando questões que apontam para as contradições e perspectivas emergentes nestas experiências. Espera, com isso, servir de subsídio para aqueles que pretendem avaliar a prática de extensão universitária em educação popular, de modo particular para os grupos diretamente envolvidos.

A extensão universitária no Brasil tem sido tradicionalmente imposta numa perspectiva conservadora e domesticadora. Só em determinados contextos e momentos de grande efervescência social é que a irrupção do movimento popular suscita a aliança de universitários com processos de educação popular, apoiando a luta pela hegemonia das classes populares.

O período de 1960-64 é particularmente significativo. Mesmo assim, o engajamento de intelectuais e estudantes universitários em movimentos de educação popular ocorre paralelamente à instituição universitária, sem conseguir provocar transformações permanentes em sua estrutura e em sua política.

A questão da educação popular e de sua ligação com a extensão universitária é retomada no período pós-78, quando ressurgem movimentos populares forçando a “abertura” do regime ditatorial. Entretanto, apenas algumas universidades confessionais, estimuladas por suas mantenedoras (Igrejas comprometidas com movimentos de oposição à ditadura), destacam-se na promoção de projetos e debates ligados à educação popular.

É neste contexto que nascem os projetos comunitários da UNIMEP.

Inspirados na doutrina social metodista e respaldados pelo reitor empossado em 1978, alguns setores desta universidade criam o Pronto Atendimento Integrado à Comunidade (PAIC), que oferece assistência médica e social à comunidade universitária, e o Projeto Periferia, que instala pré-escolas em bairros da periferia piracicabana, a partir de 1980.

Estes projetos assumem caráter assistencialista, seja porque toda a iniciativa e direção fica por conta de setores universitários, sem uma participação ativa da comunidade beneficiária, seja devido a seus pressupostos funcionalistas, que obscurecem as contradições objetivas, legitimando os interesses dos grupos hegemônicos na instituição.

A tendência assistencialista dos projetos comunitários é questionada nos debates promovidos em 1981, principalmente pelo Centro de Filosofia e Teologia. Procura-se, então, integrar esses projetos com os setores acadêmicos e com movimentos populares.

A partir daí, o Projeto Periferia busca se reformular.

De um lado, os estágios e a extensão universitária aparecem como elos de ligação do Projeto Periferia com os cursos e departamentos.

De outro, criam-se programas de educação de adultos e de organização popular como tentativas de inserção da universidade na mobilização popular.

Contudo, além de não se superar o assistencialismo, reforça-se o elitismo: os universitários vêm no povo, ou a “massa carente” que podem ajudar, ou a “comunidade orgânica” à qual podem oferecer instrumentos teóricos necessários para exercer seu suposto potencial revolucionário.

O Projeto Periferia consolida-se, ainda, como estrutura formal e hierárquica. Sua organização tipicamente burocrática preserva relações de dominação no trabalho e favorece a criação, em 1982, do Núcleo de Ação Comunitária, que coroa o processo de centralização do controle sobre os projetos de educação popular da universidade.

O reitor, com base nesse poder, promove grandes eventos.

O Seminário Internacional de Educação Popular possibilita o relacionamento da UNIMEP com entidades nacionais e internacionais. Já o Congresso Nacional dos Favelados consagra a aliança entre a universidade e organizações populares locais.

O intercâmbio com o movimento popular suscita debates e novos projetos, que acirram conflitos ideológicos e políticos nos projetos de ação comunitária. O Projeto Periferia, atravessado pela contradição entre o saber-poder dominante e o saber-poder popular, entra em crise e implode.

Em meio à crise do Projeto Periferia, florescem iniciativas de alfabetização, de comunicação popular, de assessoria jurídica e tecnológica vinculadas ao movimento popular. Tais atividades congregam-se no projeto Ação Cultural e Tecnologia Apropriada (ACTA), que desenvolve uma metodologia dialética de educação popular, na busca de apoiar o avanço autônomo das organizações populares. Ao mesmo tempo, procura inserir-se na estrutura acadêmica da UNIMEP, utilizando estrategicamente o espaço institucional da extensão universitária.

O que determina o surgimento dos projetos comunitários e de educação popular da UNIMEP?

É possível identificar algumas razões conjunturais e estruturais.

Do ponto de vista conjuntural, verifica-se o ressurgimento de movimentos populares e sindicais em meados dos anos 70, aos quais se aliam instituições eclesiais, jurídicas e educacionais, tradicionalmente ligadas às classes dominantes. Avoluma-se, com isso, o movimento social de oposição ao regime militar, defensor do modelo econômico capitalista associado imposto ao país.

Este conflito se reproduz também no interior da Igreja Metodista.

A maioria de seus membros, liberal e conservadora, vê surgir grupos progressistas favoráveis às causas populares que, na luta por redirecionar a doutrina social e a proposta educacional metodista, conquistam o controle da Universidade Metodista de Piracicaba a partir de 1978.

A nova reitoria, na busca de atender a interesses divergentes de setores da comunidade universitária e fazê-los confluir na sustentação da sua hegemonia, assume uma estratégia da qual faz parte a criação de projetos de ação comunitária e de educação popular.

Os primeiros projetos comunitários da UNIMEP, com efeito, atendem à Igreja Metodista porque simbolizam o exercício de sua missão; impressionam a opinião pública por se identificar com as reivindicações populares; satisfazem aos alunos e professores pois os acolhe em momentos difíceis e representam seu anseio de compromisso social.

Escamoteia-se, porém, a divergência de interesses entre mantenedora e comunidade universitária, como a necessidade de preservação do patrimônio contra a luta pela escola pública e gratuita, a necessidade de centralização do controle da universidade contra a luta pela democratização das suas estruturas de poder.

Além destes conflitos conjunturais, os projetos de ação comunitária e educação popular manifestam também contradições estruturais entre a universidade e o movimento popular.

Em primeiro lugar, a própria estrutura institucional da universidade contrasta com o tipo de organização buscado pelos movimentos populares.

Por um lado, a universidade configura-se como uma organização burocrática (ou seja, uma estrutura hierarquizada, em que todas as relações são formalmente definidas e dirigidas por uma cúpula de administradores profissionais), controlada pelo Estado e servindo aos interesses da burguesia, no que diz respeito à produção do saber científico e técnico, assim como à formação de profissionais especializados de que as empresas capitalistas necessitam.

Por outro lado, o movimento popular apresenta-se como um conjunto extremamente diversificado de organizações das classes subalternas que tentam resistir à exploração e à dominação capitalista. Desenvolvem geralmente tipos de organização participativos e informais, visando à satisfação de necessidades concretas e imediatas, no que se refere à moradia, trabalho, direitos civis. Muitas organizações populares buscam solidificar sua estruturação interna e unir-se a outros movimentos sociais. Mas, na medida em que se institucionalizam, correm o risco de se burocratizar e cair sob o controle do Estado e da classe dominante.

Como pode, então, a universidade - sendo uma instituição burocrática tradicionalmente a serviço da burguesia e com tendência a servir como instrumento de cooptação e dominação das classes populares - aliar-se ao movimento popular no sentido de reforçar sua autonomia na perspectiva da construção do poder popular?

Em segundo lugar, a universidade é acessível às camadas sociais médias e altas, sendo-lhe vetato o acesso da classe trabalhadora.

Por um lado, o sistema escolar seletivo permite o acesso à universidade de apenas indivíduos economicamente privilegiados que, na busca de ascensão social, submetem-se a um processo de cooptação e treinamento para servir aos interesses do capital.

Por outro lado, a classe trabalhadora, sistematicamente impedida de ter acesso ao ensino superior, é expropriada dos meios técnicos e científicos importantes para a construção de sua hegemonia.

Como pode a elite universitária, aderente ao projeto da burguesia baseado na exploração e dominação da classe trabalhadora, colocar-se a serviço dos interesses desta última?

Em terceiro lugar, o saber acadêmico, produzido e divulgado pela universidade, contrasta com o saber popular, elaborado pelas classes populares em suas lutas de resistência.

Por um lado, o saber acadêmico apresenta-se como ciência e técnica formalmente elaboradas por profissionais, progressivamente se diversificando nas várias especializações e se destacando da práxis social. A teoria é, assim, considerada como independente e acima da prática.

Por outro lado, o saber elaborado pelas classes populares em sua práxis social de resistência, manifesta-se, sincreticamente, através de variadas expressões culturais informais. Aqui, a teoria surge e se verifica a partir e em função da prática.

Como pode, então, o saber acadêmico contribuir para a sistematização do saber popular e, ao mesmo tempo, restabelecer relações dialéticas com a prática social, reelaborando-se a partir e em função das necessidades concretas?

Contradições estruturais como estas constituem situações de impasse que, ao mesmo tempo, tendem para sua superação.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela UNIMEP indicam algumas perspectivas neste sentido.

Uma primeira perspectiva emerge da constatação de que os projetos de extensão universitária em educação popular, mesmo sendo iniciados e controlados pela universidade, abrem espaço para a irrupção do movimento popular no interior da instituição, tanto através de debates, quanto através de projetos ligados a organizações populares.

De uma parte, as iniciativas de ação comunitária da UNIMEP são promovidas pela reitoria e tendem a reforçar a hegemonia dos grupos dominantes e a legitimar o poder da mantenedora no interior da instituição; desempenham um papel assistencialista e organizam-se burocraticamente, consagrando a centralização do poder na universidade; servem de apoio para realizações que promovem a imagem da instituição junto à opinião pública.

De outra parte, porém, favorecem a crítica ao academicismo e ao autoritarismo da universidade; estimulam a mobilização de professores, alunos e funcionários, reforçando as lutas pela democratização da universidade; possibilitam a criação de serviços que apóiam o surgimento e o fortalecimento de organizações populares.

O movimento popular ocupa, assim, a universidade e resiste ao poder dominante, como acontece na crise da UNIMEP no início de 1985 (cf. OPÇÃO, n.129), quando várias organizações de favelados, trabalhadores, professores, estudantes, entrincheiram-se no campus universitário, em defesa de um espaço que “já é seu”, conseguindo derrotar a intervenção autoritária da mantenedora.

No que se refere, portanto, à contradição entre o caráter burocrático da universidade e a exigência democrática das organizações populares, é possível constatar uma relação dialética entre o poder dominante e o poder popular.

Por mais rígida e forte que seja uma organização burocrática, esta não consegue impor automaticamente relações de dominação. Os setores de base resistem de diferentes maneiras e, de acordo com a força acumulada, conseguem se organizar, desafiando o poder dominante a criar novas formas de dominação que, por sua vez, provocam outras maneiras de resistência ou abrem brechas para novas reivindicações.

Tal dinâmica reproduz, em última instância, a luta de classes, que atravessa todas as instituições sociais.

A classe dominante impõe-se à proporção que consegue submeter a classe explorada, expropriando-lhe os meios de controle sobre o processo de trabalho coletivo.

Já o poder popular afirma-se na medida em que as classes subalternas conseguem resistir à dominação e reapropriar-se coletivamente dos instrumentos de poder, consolidando formas democráticas de organização.

Uma segunda perspectiva decorre do fato de que a presença do movimento popular, facilitada inclusive pelas atividades de extensão em educação popular, acirra contradições no interior da universidade, provocando mudanças tanto na sua estrutura de poder, quanto na sua estrutura acadêmica.

Por um lado, o movimento popular identifica-se com as lutas do movimento estudantil e docente pela democratização da universidade, que reivindicam ensino público e gratuito para permitir o acesso das classes populares aos vários graus de ensino, inclusive ao superior, e propugnam a participação democrática na estrutura de poder da escola através, por exemplo, da criação e dinamização de colegiados representativos.

Por outro lado, questiona a prática academicista do ensino e da pesquisa, estimulando o desenvolvimento de ciência e de processos educativos a partir e em função da prática social, que permitam às classes populares reapropriarem-se dos instrumentos de controle sobre o processo produtivo.

É o que acontece, por exemplo, nas experiências do ACTA, que procuram tomar a prática como ponto de partida, finalidade e critério de elaboração da teoria. Tentam desenvolver processos educativos em que se elaboram conhecimentos imediatamente assimiláveis pelos movimentos populares e úteis ao avanço de suas lutas. Com isso, buscam se tornar uma alternativa educacional e um desafio à alienante desvinculação entre teoria e prática, assim como à justaposição formal do ensino, pesquisa e extensão, peculiares à educação acadêmica.

Uma terceira perspectiva reside no fato de que os projetos de extensão universitária em educação popular tendem a se constituir como instâncias relativamente autônomas, mas organicamente vinculadas tanto à universidade, quanto às organizações populares.

A autonomia ideológica e administrativa dos projetos de educação popular aparece como necessária para que estes não sejam reduzidos a meros prolongamentos da burocracia e do academicismo universitários.

O ACTA, por exemplo, tem desenvolvido seus projetos com bastante autonomia. Em relação aos setores administrativos da universidade, adquire relativa independência à medida que recebe apoio financeiro externo. Em relação aos departamentos acadêmicos, por não lhes estar estruturalmente vinculado, goza de grande liberdade de iniciativas.

Mas a vinculação dos projetos de educação popular com os setores acadêmicos apresenta-se como uma exigência para, numa direção, potencializar a interferência dos movimentos populares na vida universitária e, noutra, possibilitar-lhes a apropriação do cabedal técnico-científico detido na universidade.

Neste sentido, os estágios curriculares e a prática departamental da extensão universitária têm se demonstrado insuficientes para favorecer a dinamização da vida universitária numa perspectiva de educação popular, uma vez que tende a estabelecer uma relação unidirecional da universidade para a comunidade, da teoria para a prática.

A ligação dos projetos acadêmicos com as organizações populares apresenta-se, então, como um fator importante para a evolução crítica de ambos, pois, ao mesmo tempo que os primeiros podem obter um referencial concreto da prática social para sua elaboração, as segundas podem assimilar um referencial científico que permita sistematizar sua práxis.

Nesta perspectiva, torna-se necessário que os projetos de educação popular desenvolvam uma organização própria capaz de prestar, com competência, determinados serviços e assessorias às organizações populares. Mas é preciso, também, que se garanta a autonomia destes movimentos, tanto na iniciativa quanto no controle dos serviços prestados pela universidade.

Em síntese, as experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela UNIMEP apresentam tendência a favorecer a irrupção do movimento popular na universidade, acirrando contradições, provocando mudanças estruturais e ensejando a criação de instâncias de ação relativamente autônomas e organicamente vinculadas tanto à estrutura acadêmica, quanto às organizações populares.

Tais experiências indicam que os trabalhos de extensão universitária em educação popular podem ser um dos fatores de transformação da universidade e de avanço do movimento popular, na medida em que se inserirem num processo mais amplo de criação de um novo projeto de universidade popular, capaz de

contribuir para que as classes populares se reapropriem dos meios técnicos e científicos necessários à construção de sua hegemonia.

Tal indicação, apesar de encontrar respaldo em resultados de outras pesquisas (FAGUNDES, 1985; GURGEL, 1986), precisa ser ainda analisada mais ampla e profundamente. Neste sentido, as limitações inerentes ao presente trabalho sugerem novas frentes de investigação.

Esta pesquisa focaliza apenas dois projetos desenvolvidos no período de dez anos em uma universidade confessional: o Projeto Periferia e o Projeto Ação Cultural e Tecnologia Apropriada da Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987). Todavia, a análise e o cotejo de outros projetos semelhantes são indispensáveis para a elaboração de uma visão mais crítica e concreta do sentido da extensão universitária em educação popular.

Além disso, esta é aqui analisada apenas sob o ponto de vista dos universitários: torna-se necessário verificar a perspectiva de outros setores sociais que participam destes projetos, como as comunidades, os movimentos populares e as instituições sociais (entre as quais Gramsci daria particular relevo ao partido político).

Neste caso, conviria, talvez, privilegiar as fontes vivas e depoimentos, mais do que documentos escritos.

Ainda, o enfoque da presente análise privilegia apenas duas dimensões dos fatos: as contradições relativas ao saber e ao poder. Outras contradições precisam ser também consideradas, para que continuemos a apreender a complexidade e a dinâmica da práxis em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* [Ideologie et appareils ideologiques d'Etat]. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo, Martins Fontes, s.d. 121p. (Biblioteca de Ciências Sociais).
- ALVES, Marcio Moreira. *A força do povo; democracia participativa em Lages*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 152p.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Trad. Clóvis Marques. Petrópolis, Vozes, 1984. 364p.
- AMMAN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1980. 176p.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a Educação Brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 190p. (Coleção Educação Contemporânea. Série: Memória da Educação).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista da ANDE*, São Paulo, 6 (12):15-20, 1987.
- _____. A reforma na prática (A experiência pedagógica do mestrado da FAE - UFMG). *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4 (11):106-32.
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2 (5):5-23, jan.1980.
- ARRUDA, Marcos. Movimentos populares no cone sul: o desafio da democracia integral. *Tempo e presença*, São Paulo, (217):23-5, mar.1987.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira. *Cadernos da ANDES*, Juiz de Fora, (2):1-28, jul.1986.
- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Uma experiência democrática: o caso da PUCSP*. São Paulo, Cortez, 1981. 118p.
- BALEN, Age Deodorus Jozef van. *Disciplina e controle da sociedade; Análise do discurso e da prática quotidiana*. São Paulo, Cortez, 1983. 166p.

- BARBIERI, Sante Uberto. *Aspectos do Metodismo Histórico*. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 32p.
- BÁRCIA, Mary Ferreira. *Educação Permanente no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1982. 86p.
- BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. Trad. Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis, Vozes, 1980. 188p. (Educação e tempo presente, 14).
- BARRETO, José Carlos. Metodologia em educação popular. *Educação Popular: Experiências e Reflexões*, Piracicaba, (2):18-24, jul.1985.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, E. & QUEIROZ, J.J. *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez & Moraes/ EDUC, 1979. 144p. (Coleção do Instituto de Estudos Especiais, PUCSP, 1).
- _____. *Estado e educação popular; um estudo sobre educação de adultos*. São Paulo, Pioneira, 1974. 190p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).
- _____. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema "pedagogia e antipedagogia". *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (3):37-46, maio.1979.
- _____. *Política e educação popular; A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática, 1982. 304p. (Ensaio, 85).
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo, DIFEL, 1976. 356p. (Corpo e alma do Brasil, 45).
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade; Tratado de Sociologia do Conhecimento [The social construction of reality]*. 3.ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1976. 247p. (Antropologia, 5).
- BLASS, Leila Maria da Silva; MANFREDI, Silvia Maria; BARROS, Sonia P. Educação popular: desafios metodológicos. *Cadernos CEDES*, São Paulo, 1 (1):35-40, 1980.
- BOAVENTURA, Elias. *A educação metodista no Brasil; Origem, evolução e ideologia*. Tese de mestrado. Piracicaba, UNIMEP, 1978. 137p.
- BOAVENTURA, Elias. UNIMEP - avaliação de uma experiência. *Impulso*, Piracicaba, 1 (1): 51-7, jan./jun.1987.
- _____. *Universidade e Estado no Brasil*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1988. 275p.
- BOFF, Clodovis. *Comunidade eclesial, comunidade política; Ensaio de eclesiologia política*. Petrópolis, Vozes, 1978. 197p. (Teologia, 16).

- BONINO, José Miguez. *Metodismo: releitura latino-americana*. Trad. Adesses O. Araújo. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 65p.
- _____ e outros. *Luta pela vida e evangelização; a tradição metodista na teologia latino-americana*. São Paulo, Paulinas, 1985. 303p. (Coleção Libertação e teologia).
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular; Leituras de operárias*. 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1977. 180p. (Coleção Meios de comunicação social, 6. Série Pesquisa, 1).
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução; Elementos para uma teoria do sistema de ensino [La reproduction]*. 2.ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982. 238p. (Série Educação em questão).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O ardil da ordem; Caminhos e armadilhas da educação popular*. 2.ed. Campinas, SP, Papyrus, 1986a. 116p. (Krisis).
- _____. Avaliação, participação - anotações sobre um ritual de fim de período. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (12):57-64, 1987 (1a. reimpressão).
- _____. Os caminhos cruzados. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 6 (19):21-45, dez.1984a.
- _____. Concepções e experiências de educação popular. *Cadernos CEDES*, São Paulo, 1 (1):5-34, 1980a.
- _____. *A educação como cultura*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986b. 196p.
- _____. *Educação popular*. 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1984b. 88p. (Primeiros vãos).
- _____. Eva viu a uva. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (3):15-23, maio.1979.
- _____. *O que é educação*. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. 120p. (Coleção Primeiros Passos, 22).
- _____. *Pensar a prática; Escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo, Loyola, 1984c. 176p. (Coleção Educação Popular, 1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Saber e ensinar; Três estudos de educação popular*. 2.ed. Campinas, SP, Papyrus, 1986c. 187p.
- _____, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980b. 200p.
- BRASIL. MEC. *Coletânea de Planejamento: III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*. 3.ed. Brasília, Coordenadoria de Comunicação Social, 1983.

- BRUNNER, José Joaquin. Modelo Cultural y universidad en el autoritarismo: notas para um debate. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4 (10):63-71, set.1981.
- BUFFA, Ester. *Ideologia em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 130p. (Coleção Educação universitária).
- CALDERA, Alejandro Serrano. *Filosofia e crise; Pela filosofia latino-americana [Filosofia y crisis]*. Trad. Orlando Reis. Petrópolis, Vozes, 1984. 100p. (Coleção Filosofia na América Latina, 1).
- CANUTO, João Carlos. A extensão rural numa perspectiva de educação popular. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 5 (16):146-9.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. 187p. (Coleção Educação contemporânea: Série Memória da educação).
- CARNEIRO, Moacir Alves. *Educação comunitária: faces e formas*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1987. 90p.
- CARNOY, Martin e LEVIN, Henry M. *Escola e trabalho no Estado capitalista [Schooling and work, in the democratic State]*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Cortez, 1987. 350p.
- CASTRO, Marcos de. *64: conflito Igreja x Estado*. Petrópolis, Vozes, 1984. 167p.
- CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. Movimentos sociais e poder popular. *Caderno do CEAS*. Salvador, (89):1-5, jan./fev.1984.
- _____. Notas sobre a assessoria popular. *Cadernos do CEAS*, Salvador, (84):23-32, mar.-abr.1983.
- _____. Pequena história da Associação dos Favelados de Piracicaba, tal como contada por Francisco Romero, Luizinho, Dos Anjos e Elizeu. *Cadernos do CEAS*, Salvador, (104):26-35, jul.-ago.1986.
- CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO, org. *Universidade da Zona Leste - Dossiê*. São Paulo, CEDI, 1987. 90p.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE. *Educação Popular e sua dimensão política*. São Paulo, CEPIS, out.1985. 61p. (Texto de apoio, 7).
- CÉSAR, Eli Éser Barreto. Extensão universitária e educação popular: uma abordagem específica a partir da UNIMEP de 1981, visando à UNIMEP de amanhã. In: *Saúde e Educação Popular*. Piracicaba, UNIMEP, 1981, p.9-13.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência; Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986. 180p.

_____. *O que é ideologia*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. 132p. (Coleção Primeiros Passos, 13).

CHIROQUE, Sigfredo. Educação popular. *Cadernos do CEAS*. Salvador, (91): 62-7, maio-jun.1984.

CONSELHO GERAL DAS INSTITUIÇÕES METODISTAS DE ENSINO. *Estudo das Instituições de Ensino da Igreja Metodista; Retrospecto, atualidade, perspectivas*. São Paulo, COGEIME, 1968-1969. 219p. [mimeografado].

COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e poder*. São Paulo, Brasiliense, 1987. 121p.

COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. *Cadernos de Educação Popular*. Petrópolis, (1): 7-47, 1981.

COUTINHO, Afrânio. *Universidade, instituição crítica*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977. 194p. (Coleção Retratos do Brasil, 109).

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. 291p. (Educação em questão).

_____. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980a. 80p. (Série Pensamento & ação, 2).

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983. 260p.

_____. *A universidade temporã; O ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980b. 295p. (Coleção Educação e transformação, 1).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. 2.ed. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1984. 201p. (Coleção Educação contemporânea).

DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska. Os movimentos sociais reinventam a educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 3 (8):33-60, mar.1981.

DAWSEY, Johnny. A “Pedagogia do oprimido” e a resistência dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. *Educação Popular: Experiências e Reflexões*, Piracicaba, 1(1):39-61, jul.1984.

DEMO, Pedro. Extensão Universitária: Algumas idéias preliminares. In: *A Universidade e o Desenvolvimento Nacional*. Fortaleza, Ed. UFC, 1980.

- O DIÁRIO. *Suplemento*. Piracicaba, 24.ago.1978. 16p.
- DUARTE, Laura Maria Schneider. *Isto não se aprende na escola; A educação do povo nas CEBs*. Petrópolis, Vozes, 1983. 107p.
- DUARTE, Newton. O compromisso político do educador no ensino da matemática. *Revista da ANDE*, São Paulo, 5 (9):51-4, 1985a.
- _____. A matemática na alfabetização de adultos. *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis, (8):19-49, 1985b.
- DURAND, José Carlos Garcia. *Educação e hegemonia de classe; As funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. (Biblioteca de Ciências Sociais; Sociologia e Antropologia).
- DUSSEL, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana; Acesso ao ponto de partida da Ética*. São Paulo/Piracicaba, Loyola/UNIMEP, [1977]. 191p. (Coleção Reflexão latino-americana, 2,I).
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo, Perspectiva, 1983. 184p. (Coleção Estudos, 85).
- EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES. Piracicaba, UNIMEP, n.1, jul.1984.
- EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES. Piracicaba, UNIMEP, n.2, jul.1985.
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo/Rio de Janeiro, Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1987. 20v.
- FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social; Extensão, limites e perspectivas*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1985. 170p.
- FALEIROS, Vicente de Paula. *Saber profissional e poder institucional*. São Paulo, Cortez, 1985. 159p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, Vozes, 1977. 102p. (Coleção Tempo presente, 13)
- _____. *Universidade & poder; Análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. 205p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: poder e participação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 5 (16):42-61,dez.1983.
- FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado; Quatro ensaios sobre o "poder institucional"*. 2.ed. São Paulo, Hucitec, 1977. 224p. (Coleção Estudos brasileiros, 6).

- _____. *Que tipo de República?*. São Paulo, Brasiliense, 1986. 253p.
- _____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1975. 272p. (Biblioteca Alfa-Ômega de Ciências Sociais. Série 1a. Sociologia, 3).
- _____, org. *Marx/Engels; História*. São Paulo, Ática, 1983. 496p. (Grandes cientistas sociais, 36).
- FERNANDES, Vicentina Naves. *Escola, autoritarismo e poder*. Tese de mestrado. UNIMEP, 1983. 146p.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o método; Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento*. [Against Method]. Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 488p. (Metodologia das ciências sociais e teoria da ciência).
- FLEURI, Reinaldo Matias. *O Ciclo Básico da PUCSP: uma proposta inovadora?* São Paulo, Loyola, 1982. 48p.
- _____. *Consciência crítica e universidade*. Tese de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978. 81p.
- _____. *Educar para quê?*; Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 2.ed. Uberlândia, UFU, 1987. 108p.
- _____. *Filosofar para quê? Educação e Filosofia*, Uberlândia, 1 (2):85-90, jan./jun.1987.
- _____, org. *Movimento popular, política e religião*. São Paulo, Loyola, 1985. 104p.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber* [L'Archeologie du savoir]. 2.ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense-universitária, 1986. (Coleção Campo teórico).
- _____. *Microfísica do poder*. 6.ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 295p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 7).
- _____. *Vigiar e punir; História da violência nas prisões* [Surveiller et punir]. Trad. Ligia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1977. 280p.
- FRAGA, Manuel Dias. *Universidade: concepções, conceitos e projetos*. Tese de mestrado. Rio de Janeiro, IESAE, 1982. 125p.
- FREINET, Celestin e SALENGROS, S. *Modernizar a escola* [Modernizer l'école]. Trad. Ana Barbosa. Lisboa, Dinalivro, 1977. 94p.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 149p. (O mundo hoje, 10).
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*; registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 17p. (O mundo hoje, 22).
- _____. *Conscientização*; teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 104p. Original espanhol.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. 150p. (Ecumenismo e humanismo, 5).
- _____. *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda, 1976. 88p.
- _____. *Extensão ou comunicação?* [Extención o comunicación?]. 2.ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. 96p.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 224p.
- FREIRE, Paulo e outros. *Vivendo e aprendendo*; Experiências do IDAC em educação popular. 9.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. 128p.
- FREIRE, Roberto e BRITO, Fausto. *Utopia e Paixão*; A política do cotidiano. 3.ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1985. 111p.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 3.ed. rev. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 144p. (Coleção Educação universitária).
- _____. *Consciência e sociedade*; Um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 240p. (Coleção Educação contemporânea).
- FREITAS, Elizabeth Cassimiro. A estrutura de poder interno na universidade: as propostas para sua democratização, dos anos 60 à atualidade. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 9 (27):47-64, set.1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (5):3-12, 1987 (3ª reimpressão).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*; Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1984. 235p. (Coleção Educação contemporânea).
- FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem* [Marx's concept of man]. 6.ed. Apêndice: Manuscritos econômico e filosóficos de 1844 de Karl Marx. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 222p.

- GADOTTI, Moacir. Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (4):5-14, set.1979.
- _____. *Concepção dialética da educação*; Um estudo introdutório. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1983. 175p.
- _____. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 3 (8):5-32, mar.1981.
- _____. *Educação e compromisso*. 2.ed. Campinas, SP, Papirus, 1986. 171p.
- _____. *A educação contra a educação*; O esquecimento da educação e a educação permanente. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. 172p. (Coleção Educação e comunicação).
- _____. *Educação e poder*; Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1980. 143p. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. Educação para quê e para quem? (a favor de quem, contra quem?) - ou por um novo projeto de educação. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (8):10-8, 1987 (2a.reimpressão).
- _____. Escola pública popular; uma alternativa para a constituinte. *Educação Brasileira*, Brasília, 8 (18):113-22, 1º.sem.1987.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987. 160p. (Série Fundamentos).
- _____; FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 127p. (Coleção Educação contemporânea).
- GALVÃO, Olavo de Faria. Reflexões sobre a universidade e a alfabetização de adultos. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 6 (17):127-37, abr.1984.
- GARCIA, Carmen Lúcia Lupi Monteiro; ALVES, Cláudia Maria Costa; OLIVEIRA, Irani Martins de. Conceito de Comunidade nas definições de currículo. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (13):73-87, 1987 (3a.reimpressão).
- GARCIA, Pedro Benjamin. Saber popular / educação popular. *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis, (3):33-62, 1982.
- GARCIA, Walter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1978. 279p.
- _____. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. 264p. (Coleção Educação contemporânea).

- GARCIA HUIDOBRO, J. E. *Apuntes para el análisis de la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*. Santiago, UNESCO, 1981.
- _____. En torno del sentido político de la educación popular. In: MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namó de. *Educação na América Latina; Os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. p.231-72. (Coleção Educação contemporânea).
- _____. *La relación educativa en proyectos de educación popular*. Santiago, SIDE, 1982.
- GIANOTTI, José Arthur. *A universidade em ritmo de barbárie*. 2.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. 115p.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical; Subsídios*. Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983. 96p. (Coleção Educação contemporânea). Original inglês.
- GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): Uma escola democrática*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 210p. (Coleção Educação e transformação, 3).
- GRACIANI, Maria Stela Santos. *O ensino superior no Brasil; A estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis, Vozes, 1982. 166p.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura* [Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura]. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 248p. (Coleção Perspectivas do homem, 48).
- GROSSI, Francisco Vio. La investigación participativa en la educación de adultos em América Latina: algunos problemas relevantes. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (12):45-56, 1987 (1a.reimpressão).
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci* [Il concetto di egemonia in Gramsci]. 2.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Graal, 1980, 148p. (Biblioteca Estudos humanos. Série Teoria política, 1).
- GRYNER, Rachel. *A produção do saber nos setores populares urbanos; Um estudo de caso*. Tese de mestrado. Rio de Janeiro, IESAE, 1984. 340p.
- GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?*. São Paulo, Cortez/Autores Associados/ Universidade Federal do Ceará, 1986. 182 p. (Coleção Educação contemporânea).

- GUSDORF, Georges. *Mito y metafísica*; Introducción a la filosofía [Mythe et méthaphysique]. Trad. Nestor Moreno. Buenos aires, Ed. Nova, [1960]. 292p.
- GUTIÉRREZ, Gustavo. *A força histórica dos pobres* [La fuerza historica de los pobres]. Trad. Álvaro Cunha. Petrópolis, Vozes, 1981. 332p.
- HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 7 (20):21-39, jan./abril.1985.
- HERNÁNDEZ, Isabel y otros. *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda/CEAAL, 1985. 192p. (Educación Hoy).
- IGREJA METODISTA. *Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista*. Piracicaba, UNIMEP, 1980. 12p.
- _____. *Plano Quadrienal 1974-1978*. São Paulo, Imprensa Metodista, 1974. 29p.
- _____. *Plano Quadrienal 1979-1982*. São Paulo, Imprensa Metodista, 1979. 48p.
- _____. *Vida e Missão; Decisões do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista; Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista e Credo Social da Igreja Metodista*. 2.ed. Piracicaba, UNIMEP, 1982. 64p.
- JANUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRRAL*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 112p. (Educação universitária).
- JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979, 202p.
- _____. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1975, 188p. (Série Logoteca).
- JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. São Paulo, CEPIS, maio.1985. 34p. (Texto de apoio, 2).
- _____. *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política; Reflexiones acerca de la educación popular en el contexto de la Revolución Popular Sandinista*. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4 (10):5-27, set.1981.
- _____. *El reto de teorizar sobre la practica para transformarla*. In: HERNANDEZ, I. *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda/CEAAL, 1985. p.39-65.
- JORNAL POPULAR. Piracicaba, UNIMEP (mensal), n.1, maio.1982 / n.9, maio.1983.
- KOPNIN, Pável V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento* [Dialéktika kak lóguika i teoriya poznâniya]. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 334p. (Col. Perspectivas do homem, 123). Original russo.

- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto* [Dialektika konkretniho]. 2.ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 320p. (Rumos da cultura moderna, 26). Original tcheco.
- KREUTZ, Lúcio. *Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1960-64*. Tese de mestrado. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1979. 121p.
- LAMMERINK, Marco P.; PRINSEN, Gerardo; DIEGO, Maria Blanca de. Educación popular en Nicaragua: um proceso en marcha desde la educación formal. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 9 (27):70-83, set.1987.
- LÉFEBVRE, Henri. *Lógica formal / lógica dialética* [Logique formelle. Logique dialectique]. Trad. Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. 302p. (Coleção Perspectivas do homem, 100).
- LEITE, Mirian L. Quem foi Maria Lacerda de Moura? *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1(2):5-24, jan.1979.
- LELLA, Cayetano De. Educação de adultos: a desmitificação necessária. *Revista da ANDE*, São Paulo, 6 (12):33-8, 1987.
- LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. Trad. Estela dos Santos Abreu. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.193-209. (Novas Direções).
- LEVIN, Henry M. e outros. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984. 292p.
- LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. *Revista da ANDE*, São Paulo, 3 (6):11-9, 1983.
- LIBÂNIO, João Batista. *Educação católica; Atuais tendências*. São Paulo, Loyola, 1983. 208p.
- _____. *Formação da consciência crítica*. Petrópolis, Vozes, 1980. 3v.
- LIMA, Venício A. de. Questões fundamentais da educação popular. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 6 (17):114-26, abr.1984.
- LOBROT, Michel. *A favor ou contra a autoridade* [Pour ou contre l'autorité]. Trad. Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 184p. (Educação em questão).
- LUCKESI, Cipriano Carlos e outros. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo, Cortez, 1986. 232p.
- MACCIOCCHI, Maria Antonietta. *A favor de Gramsci* [Pour Gramsci]. 2.ed. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 304p.

- MADEIRA, Felícia Reicher e MELLO, Guiomar Namó de, coord. *Educação na América Latina; Os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 272p. (Coleção Educação contemporânea).
- MADURO, Otto. O profissional de classe média e as lutas populares. *Cadernos do CEAS*, Salvador, (91):53-61, maio-jun.1984.
- _____. *Religião e luta de classes; Quadro teórico para suas inter-relações na América Latina [Religión y lucha de classes]*. Trad. Clarêncio Neotti e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1981. 196p.
- MANFREDI, Sílvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Gramsci. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 40-61.
- _____. *Educação sindical entre o conformismo e a crítica*. São Paulo, Loyola, 1986. 325p. (Coleção Educação popular, 6).
- _____. *Política: Educação Popular*. São Paulo, Símbolo, 1978. 168p.
- MANNACORDA, Mario Alghiero. *Marx y la pedagogía moderna [Marx e la pedagogia moderna]*. Trad. espanhola Prudencio Gomes. Barcelona, Oikos-tau, 1979. 212p.
- _____. *El principio educativo en Gramsci [Il principio educativo in Gramsci]*. Trad. espanhola Luis Legaz. Salamanca, Sígueme, 1977. 313p. (Pedagogia y sociedad, 6).
- MANTOVANI, Juan. *La educación popular en América*. Buenos Aires, Nova, 1958.
- MAO TSE TUNG. *Filosofia de Mao Tse Tung; Reformemos nosso estudo; Da prática; Da contradição; De onde provém as idéias corretas?; Contra o culto do livro*. 2.ed. Belém, Boitempo, 1979. 85p.
- MARCELLINO, Nelson C., org. *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas, SP, Papirus, 1987. 130p.
- MARQUES, Mário Osório. Do associativismo à consciência de classe (educação rural de classe). *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2 (7):111-21, set.1980.
- MARX, Karl. *O Capital; Crítica da economia-política [Das Kapital; kritik der politischen ökonomie]*. Apres. Jacob Gorender; coord. e rev. Paul Singer; trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, Abril Cultural, 1983. 5 v. (Coleção Os Economistas).
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni e outros. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. 407p. (Coleção Os Pensadores).

- MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual movimento educacional e político do Brasil. *Revista da ANDE*, São Paulo, 3 (6):5-9, 1983.
- MELO, Alberto. Educação popular numa estratégia de educação permanente. *Cadernos CEDES*, São Paulo, 1 (1):41-60, 1980.
- MORAIS, Regis de, org. *Sala de aula; Que espaço é esse?* Campinas, SP, Papirus, 1986. 136p.
- MOREIRA, Sueli Mazzilli de Souza. Alguns pressupostos sobre a educação popular e a universidade. In: *Saúde e Educação Popular*. Piracicaba, UNIMEP, 1981, p.15-7. (Cadernos de Estudo,1)
- MUÑOZ, José Vicente. *O saber das classes populares e a prática da educação popular*. Tese de mestrado. Rio de Janeiro, IESAE, 1983. 95p.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- OLIVEIRA, Betty Antunes. O democratismo na prática educativa com adultos. *Revista da ANDE*, São Paulo, 5 (10):29-34, 1986.
- _____. *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. 2.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981. 111p.
- OLIVEIRA, Cleiton de. *Análise de uma experiência universitária; O caso da Universidade Metodista de Piracicaba*. Tese de mestrado. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 340p.
- OPÇÃO; O Jornal da UNIMEP. Piracicaba, UNIMEP, (irregular), n. 39, maio.1982 / n.129, mar.1985.
- PAIVA, Vanilda. Do "problema nacional" às classes sociais. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (3):5-14, maio.1979.
- _____. *Educação popular e educação de adultos*. 3.ed. São Paulo, Loyola, 1985. 368p. (Temas Brasileiros,2).
- _____. Extensión universitária en Brasil. *Nueva Sociedad*, San José, (15):1-16,s.d.
- _____. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 208p. (Coleção Educação e transformação, 3).
- PAIVA, Vanilda, org. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984. 326p. (Biblioteca de Educação, 4).

- PANTOJA, Álvaro. Educação popular e prática política. *Educação Popular: Experiências e Reflexões*, Piracicaba, (2):13-7, jul.1985.
- PAPALÉO, Maria Tereza; MAMMARELLA, Rosetta; GROLLI, Dorilda. Educação libertadora, utopia e alienação na escola particular. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 9 (26):52-84, abr.1987.
- PARANHOS, Adalberto. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, Nelson F., org. *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas, SP, Papyrus, 1987. p.51-60.
- PERANI, Claudio. Notas sobre educação popular. *Cadernos do CEAS*, Salvador, (106):74-81, nov.-dez.1986.
- _____. Novos rumos da pastoral popular. *Cadernos do CEAS*, Salvador, (107):37-46, jan.-fev.1987.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*; Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. 538p. (Série Rumos da cultura moderna, 20).
- _____. *A questão da universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Educação contemporânea).
- _____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 3.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. (Coleção Educação contemporânea).
- PIRACICABA: A EDUCAÇÃO NUMA PREFEITURA DE OPOSIÇÃO. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1 (2):57-59.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Intr. Maurício Tragtenberg; Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, Brasiliense, 1981. 172p. (Original francês traduzido a partir do texto da segunda edição russa, 1925).
- POERNER, Artur José. *O poder jovem*; História da participação política dos estudantes brasileiros. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. 381p. (Coleção Retratos do Brasil, 68).
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes* [Educación y lucha de clases]. 2.ed. Trad. José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Cortez, 1981. 192p. (Coleção Educação contemporânea).
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Uma universidade em serviços*. São Paulo, 1983. 40p.
- POR UMA POLÍTICA DEMOCRÁTICA E POPULAR NA EDUCAÇÃO. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 2 (5):141-154.

- PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio. *O que é burocracia*. São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense, 1985. 112p. (Coleção Primeiros passos, 53).
- _____ e BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Introdução à organização burocrática*. 5.ed. São Paulo, Brasiliense, 1986. 310p.
- PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR; Piracicaba, 24-8.maio.1983. *Relatório Final*. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 28p.
- QUEIROZ, José J., org. *A Igreja dos pobres na América Latina*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 216p.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?*. 3.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 88p.
- RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro, Avenir, 1978. 104p. (Coleção Depoimentos, 3).
- _____. *A universidade necessária*. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 310p.
- _____. *Universidade para quê?* Brasília, Ed. UnB, 1986. 32p.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 280p. (Coleção Educação contemporânea).
- _____. *História da educação brasileira; A organização escolar*. 2.ed. rev. São Paulo, Cortez & Moraes, 1984. 168p. (Coleção Educação universitária).
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A importância política da realização da especificidade da educação. *Revista da ANDE*, São Paulo, 6 (12):22-6, 1987.
- RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. *Extensão universitária: conteúdo ideológico e a prática da dominação*. Tese de mestrado. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 124p.
- RODRIGUES, Neidson. Autonomia x universidade. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4 (11):5-24, jan.1982.
- _____. *Por uma nova escola; O transitório e o permanente na educação*. 2.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. 120p. (Coleção Educação contemporânea).
- RODRIGUES, Otávia Fernandes de Souza. A relação entre trabalho e conhecimento camponês; unidade e ruptura. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (11):50-6, 1986 (1a.reimpressão).

- ROMANELLI, Octaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil; 1930-1973*. 7.ed. Petrópolis, Vozes, 1985. 268p.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação; Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 160p. (Coleção Educação universitária).
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena; Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande SÃO Paulo; 1970-80*. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 1987. 341p.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Alienação e capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1982. 99p. (Coleção Primeiros vãos, 4).
- SAÚDE E EDUCAÇÃO POPULAR. Piracicaba, UNIMEP, 1981. 92p. (Cadernos de Estudo, 1).
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980. 224p. (Coleção Educação contemporânea).
- _____. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 3 (8):61-73, mar.1981.
- SCHROEDER, Edni Oscar. *Análise da proposta educacional das escolas metodistas*. Tese de mestrado. Rio de Janeiro, IESAE, 1982. 162p.
- SEGUIAR, Michel. *Crítica institucional y creatividad colectiva*. México, INODEP, 1976.
- SINGER, Paul e BRANT, Vinicius Caldeira, org. *São Paulo: o povo em movimento*. Petrópolis, Vozes/CEBRAP, 1980. 231p.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra, Almedina, s.d. 226p. (Original francês).
- SOARES, Maria Susana Arrosa, coord. *Os Intelectuais nos processos políticos da América Latina*. Porto Alegre, Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985. 252p.
- SOBRINHO, José Dias. Universidade e classes médias: aspectos do caso brasileiro. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (4):111-21.
- SOCCORRO, Maria Lúcia Alves do. *O confronto entre saberes distintos presente nas práticas educativas dirigidas às camadas populares*. Tese de mestrado. Curitiba, UFPr, 1984. 153p.
- SPOSITO, Marília. Escola pública e movimentos sociais. *Revista da ANDE*, São Paulo, 4 (7):15-20, 1984.

- TELLES, Sarah Silva. Um projeto populista para o ensino: a universidade do trabalho. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (3):95-110, maio.1979.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo, Ática, 1985. 228p. (Coleção Ensaio, 9)
- _____. Delinqüência acadêmica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (3):76-82, maio.1979.
- _____. Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 7 (20):40-45, jan./abr.1985.
- _____. *Sobre Educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 163p. (Coleção Educação contemporânea. Série teoria e prática sociais).
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE. Declaração da Bahia. *Jornal Critério* (Órgão Oficial do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia). Pernambuco, [1961].
- UNIVERSIDADE ALTERNATIVA OU ALTERNATIVAS PARA A UNIVERSIDADE. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1 (1):5-7, 1981.
- UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A RELAÇÃO COM O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1 (2):23-9, 1981.
- VALLE, Edênio; QUEIROZ, José J. orgs. *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez & Moraes/EDUC, 1979. 144p. (Coleção do Instituto de Estudos Especiais, PUCSP, 1).
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis* [Filosofia de la praxis]. Trad. Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968. 456p. (Série Rumos da cultura moderna, 11).
- VEIGA, Laura da. Os projetos educativos como projetos de classe: estado e universidade no Brasil (1954-1964). *Educação & Sociedade*, São Paulo, 4 (11):25-71, jan.1982.
- VIEIRA, Evaldo. Poder e educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, 1 (1):93-5, set.1978.
- VIO GROSSI, Francisco. *Investigación en educación de adultos en América Latina*. Santiago, UNESCO, 1982.
- WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Apontamentos sobre educação popular. In: *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez & Moraes/EDUC, 1979. p.58-79.
- _____. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980. p.62-78.

_____. *Educar para transformar*; Educação popular, Igreja Católica e política do Movimento de Educação de Base. Petrópolis, Vozes, 1984. 526p. (Sociologia religiosa, 7).

_____. Universidade e educação popular; pontos para discussão. *Educação popular: experiências e reflexões*, Piracicaba, (2):26-33, jul.1985.

WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México, Fondo de Cultura Economica, 1944. 4v.

AÇÃO CULTURAL E TECNOLOGIA APROPRIADA

ACTA, 1983a. ACTA. *Ação Cultural e Tecnologia Appropriada*. Anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, [jul.] 1983. 4p. [Documento manuscrito].

ACTA, 1983b. ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Centro de Alfabetização e Cultura Popular: Anteprojeto*. Piracicaba, UNIMEP, jul.1983. 6p. [Documento manuscrito].

ACTA, 1983c. ROMERO, Francisco Negrão e ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Centros de Cultura e Tecnologia Popular: esboço básico*. Piracicaba, UNIMEP, s.d. 3p. [Documento manuscrito].

ACTA, 1983d. ACTA. *Primeiro informe* [jun.-set.] 1983. Piracicaba, UNIMEP, 27 set. 1983. 4p. [Documento manuscrito].

ACTA, 1983e. ACTA. *Informe de atividades*, período out.-nov. 1983. Piracicaba, UNIMEP nov. 1983. 3p. ANEXOS. (1.) Informe da reunião da equipe

de coordenação do Projeto Periferia e o ACTA com os esgarzários e supervisores de estágio de Psicologia Educacional; (2.) Proposta para o estágio de Prática e Metodologia de Ensino no Projeto Periferia; (3.) Colômbia n.1; (4.) Colômbia n.2;

(5.) Encontro de formação de coordenadores em alfabetização de adultos (6 cadernos); (6.) Programa de esgarzários de arte e cultura popular. [Documentos manuscritos].

ACTA, 1983f. ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Metodologia de pesquisa e conscientização*. Piracicaba, UNIMEP, dez. 1983. 6p. [Documento manuscrito. Subsídio para o Projeto Periferia iniciar a animação nas fevrias].

ACTA, 1983g. ACTA. *Terceiro informe*; dez. 1983. Piracicaba, UNIMEP, dez. 1983. 4p. [Documento manuscrito].

ACTA, 1984a. ACTA. *Primeiro encontro de auto-avaliação*. Piracicaba, UNIMEP 05 jul. 1984. 12p. [Documento manuscrito].

ACTA, 1984b. ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Curso para monitores da Secretaria Estadual de Estudos do Trabalho*. Rio Claro, 1984. 24p. [Documento manuscrito].

DOCUMENTOS CONSULTADOS¹

AÇÃO CULTURAL E TECNOLOGIA APROPRIADA

ACTA,1983a ACTA. *Ação Cultural e Tecnologia Apropriada*; Anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, [jul.] 1983. 4p. [Documento manuscrito].

ACTA,1983b ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Centros de Alfabetização e Cultura Popular*; Anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, jul.1983. 6p. [Documento manuscrito].

ACTA,1983c ROMERO, Francisco Negrini e ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Centros de Cultura e Tecnologia Popular*; esquema básico. Piracicaba, UNIMEP, s.d. 3p. [Documento manuscrito].

ACTA,1983d ACTA. *Primeiro informe*; jun.-set.1983. Piracicaba, UNIMEP, 27.set.1983. 4p. [Documento manuscrito].

ACTA,1983e ACTA. *Informe de atividades*; período out.-nov.1983. Piracicaba, UNIMEP, nov.1983. 3p. ANEXOS: (1.) Informe da reunião da equipe de coordenação do Projeto Periferia e o ACTA com os estagiários e supervisores de estágio de Psicologia Educacional; (2.) Proposta para o estágio de Prática e Metodologia de Ensino no Projeto Periferia; (3.) Coletânea n.1; (4.) Coletânea n.2; (5.) Encontro da formação de coordendores em alfabetização de adultos [6 cadernos]; (6.) Programa de encontros de arte e cultura popular. [Documentos manuscritos].

ACTA,1983f ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Metodologia da pesquisa conscientizante*. Piracicaba, UNIMEP, dez.1983. 6p. [Documento manuscrito. Subsídio para o Projeto Periferia iniciar a animação nas favelas].

ACTA,1983g ACTA. *Terceiro Informe*; dez.1983. Piracicaba, UNIMEP, dez.1983. 4p. [Documento manuscrito].

ACTA,1984a ACTA. *Primeiro encontro de auto-avaliação*. Piracicaba, UNIMEP, 05.jul.1984. 12p. [Documento manuscrito].

ACTA,1984b ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Curso para monitores da Secretaria Estadual de Relações do Trabalho*. Rio Claro, 1984. 24p. [Documento manuscrito].

ACTA,1984c ACTA. *Informe do Projeto ICCO-UNIMEP dos Programas de Alfabetização de Adultos e Organização Popular*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.] 1984. 3p. [Documento manuscrito].

ACTA,1984d ACTA. *Projeto de comunicação popular na população periférica de Piracicaba*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.1984]. 4p. ANEXOS: (1.) Caderno sobre o Jornal Falado; (2.) Informe do Seminário Regional de meios não-escritos; (3.) Caderno sobre educação popular e (4.) Caderno **Como surgiu a Associação dos Favelados**. [Documento manuscrito].

ACTA,1984e ACTA. *Se faz o caminho ao andar; memória 1984 e programação 1985*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.] 1984. 32p. ANEXOS: (1.) Quadro: eventos significativos realizados em 1984; (2.) Mapeamento da favela do Jardim Glória; (3.) Regulamento do Comitê de Crédito da ASFAP; (4.) Modelo de ficha: cadastro do Projeto de urbanização. [Documento multiplicado - circulação interna].

ACTA,1985a ACTA. *Projeto: Apoio às organizações populares em Piracicaba*. Piracicaba, UNIMEP, jun.1985. 40p. ANEXOS: (1.) *Jornal Falado*; uma experiência de comunicação popular; (2.) Roteiros de *Jornal Falado* n.3 e n.4. [Documentos manuscritos].

ACTA,1985b ACTA. *Jornal Falado; uma experiência de comunicação popular*. Piracicaba, UNIMEP-ASFAP, 1985. 36p. ANEXO: (1.) Roteiro do terceiro *Jornal Falado*. [Caderno mimeografado].

ACTA,1985c ACTA. *Projeto: Intercâmbio e aprimoramento de tecnologias apropriadas na população favelada de Piracicaba*. Piracicaba, UNIMEP, jun.1985. 26p. ANEXOS: (1.) Ilustração de tecnologias apropriadas na população favelada de Piracicaba; (2.) Orçamentos. [Documento manuscrito].

ACTA,1985d ACTA. *Avaliação do primeiro semestre e programação do segundo semestre de 1985*. Piracicaba, UNIMEP, jul.1985. 11p. [Documento manuscrito].

ACTA,1985e ACTA-ICCO. *Acuerdo de co-financiación complementário*. Zeist (Holland), 04.set.1985. 6p. [Documento manuscrito].

ACTA,1985f ACTA. *Relatório do Programa de Alfabetização de Adultos*: ago.-out.1985. Piracicaba, UNIMEP, 1985. 19p. ANEXO: (1.) Descrição dos exercícios. [Documento manuscrito].

ACTA,1986a ACTA. *Cadernos de cultura*. Piracicaba, UNIMEP, 1986. 4v. [Textos multiplicados].

ACTA,1986b ACTA. *Projeto: Capacitação de dirigentes de entidades populares e sindicais na região de Piracicaba*. Piracicaba, UNIMEP-MEC-SESU, fev.1986. 28p. [Documento manuscrito].

ACTA,1986c ACTA. *Auto-avaliação*; segundo semestre de 1985. Piracicaba, UNIMEP, 22-23.fev.1986. 13p. ANEXOS: 37p. [Documento manuscrito].

ACTA,1986d ACTA. *Programa Integrado de Educação Popular - PIEP*. Piracicaba, UNIMEP, jun.1986. 43p. [Documento manuscrito].

ACTA,1986e ACTA-ICCO. *Acordo de co-financiamento. Programa Integrado de Educação Popular - PIEP*; n.5.521-86. Piracicaba/Zeist, UNIMEP/ICCO, 16.jul.1986. 12p. [Documento manuscrito].

ACTA,1986f ACTA. *Auto-avaliação*; período jan-jun.1986. Piracicaba, UNIMEP, jul.1986. 114p. ANEXOS (1.) Cadernos de preparação e (2.) dossiê do Segundo Congresso dos Trabalhadores Favelados de Piracicaba; (3.) dinâmicas de grupos criadas pelos monitores e Projeto *Recriando o ábaco no ensino da matemática*; (4.) Audiovisuais: retrospectiva da ASFAP *Revendo a caminhada* e Jornal Falado n.8 sobre o Segundo Congresso dos Trabalhadores Favelados. [Documento manuscrito].

ACTA,1986g ACTA. *Convênio de doação entre a Ação Cultural e Tecnologia Apropriada da UNIMEP e a Fundação Interamericana*; Doação n. BR-628. Piracicaba, UNIMEP, 30.set.1986. 18p. [Minuta].

ACTA,1986h ACTA. *Recriando o Ábaco para o ensino da matemática na alfabetização de adultos*; relatório do segundo encontro. Piracicaba, UNIMEP, nov.1986. 58p. [Documento manuscrito].

ACTA,1986i ACTA. *Projeto Geral do ACTA*. Piracicaba, UNIMEP, 1986. 8p. [Documento manuscrito].

ACTA,1986j ACTA. *Auto-avaliação*; período jul.-dez.1986. Piracicaba, UNIMEP, 1986. 34p. ANEXOS: (1.) Cadernos de formação e publicações; (2.) Fotos do PIEP;(3.) Cadernos dos Círculos de cultura; (4.) Jornal Falado n. 9 [Documento manuscrito].

ACTA,1987a ACTA. *Programa Integrado de Educação Popular*; jul.1987-jun.1989. Piracicaba, UNIMEP, jun.1987. 67p. [Documento manuscrito].

ACTA,1987b ACTA. *Auto-avaliação*; período jan.-jul.1987. Piracicaba, UNIMEP, jul.1987. 14p. ANEXOS: (1.) Sistematização de pesquisas temáticas nos bairros Jaraguá e Algodão; cadernos de estudos n. 1 e 2; (2.) Boletim da Constituinte 1 e 2; Roteiro do 11º Jornal Falado; (3.) Fotografias; (4.) Recursos Humanos. [Documento manuscrito].

ACTA,1987c ACTA. *Auto-avaliação*; período jul./dez.1987. Piracicaba, UNIMEP, 1987. 92p. ANEXOS: (1.) Comunicação Popular; (2.) Alfabetização; (3.) Capacitação; (4.) Assessoria externa; (5.) Quadro de funcionários. [Documento manuscrito].

ASSESSORIA DE DIREITOS HUMANOS DA UNIMEP

ADH,1983a GARRISON II, John William. *Proposta de Trabalho*. Piracicaba, UNIMEP, 04.abr.1983. 3p. [Documento manuscrito].

ADH,1983b GARRISON, João. *Proposta de Trabalho. Assessoria de Direitos Humanos*. Piracicaba, UNIMEP, 15.jun.1983. 2p. [Documento manuscrito].

ADH,1984a ASSESSORIA DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório: Reunião de avaliação da Comissão Organizadora da Semana Cultural Cubana Pró-reatamento*. Piracicaba, UNIMEP, 20.nov.1984. 1p. [Documento manuscrito].

ADH,1984b GARRISON, João & SILVA, Rosa Dias da. *Avaliação e relatório anual de atividades da Assessoria de Direitos Humanos - 1984*. Piracicaba, UNIMEP, s.d. 7p. [Documento manuscrito].

ADH,1985 ASSESSORIA DE DIREITOS HUMANOS. *Ofício: da Assessoria de Direitos Humanos para Membros do Conselho Universitário sobre posicionamento em relação à crise da universidade*. Piracicaba, UNIMEP, 12.set.1985. 3p. [Documento manuscrito].

ADH,1986 ASSEMBLÉIA DOS FUNCIONÁRIOS DO IEP. *Manifesto à comunidade universitária e ao Conselho Geral da Igreja Metodista*. Piracicaba, UNIMEP, 26.mar.1986. 1p. In: *Jornal de Piracicaba*. Piracicaba, 01.abr.1986. [Documento publicado].

ASSOCIAÇÃO DOS FAVELADOS DE PIRACICABA

ASFAP,1984a ASSOCIAÇÃO DOS FAVELADOS DE PIRACICABA. *Projeto: Fabricação comunitária de blocos de cimento para construção de casas populares nas favelas*. Piracicaba, ASFAP-UNIMEP, 01.ago.1984. 9p. ANEXO: ICCO. Sinopse da projeto. [Documento manuscrito].

ASFAP,1984b ASSOCIAÇÃO DOS FAVELADOS DE PIRACICABA. *Informes de atividades da ASFAP (período 01.jan.1984-01.jan.1985) e Programa de trabalho no período de 01.jan.1985 a 31.dez.1985*. Piracicaba, ASFAP-UNIMEP, 1985. 6p. [Documento manuscrito].

ASFAP,1985a ASSOCIAÇÃO DOS FAVELADOS DE PIRACICABA. *Informe narrativo: Fábrica de Blocos da ASFAP*. Piracicaba, ASFAP-UNIMEP, [1985]. 8p. ANEXO: Histórico fotográfico do projeto *Fábrica de Blocos da ASFAP*. [Documento manuscrito].

ASFAP,1985b ASSOCIAÇÃO DOS FAVELADOS DE PIRACICABA. *Não nos moverão; Boletim da Associação dos Favelados de Piracicaba*. Piracicaba, ASFAP-UNIMEP, n.1, [1985]. 3p. [Boletim multiplicado].

ASFAP,1986 ASSOCIAÇÃO DOS FAVELADOS DE PIRACICABA. *Informe do projeto: Fábrica de Blocos da ASFAP*, n. 5.300-84g; período de mar.1985 a jun.1986. Piracicaba, ICCO-ASFAP, 1985. 13p. [Documento manuscrito].

SETORES ACADÊMICOS

CCBPS,1981 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E PROFISSÕES DA SAÚDE. *Projeto Saúde - Prosit*. Piracicaba, UNIMEP, jun.1981. 8p. [Documento manuscrito].

CCH,1983 FLEURI, Reinaldo Matias. *Ciclo de Estudos sobre Educação Popular*; coletânea de documentos. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 144p. [Dossiê de documentos manuscritos].

CFT,1980a GRUPO DE TRABALHO PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Relatórios das reuniões*. Piracicaba, UNIMEP, 06.mar.-15.dez.1980. 31 relatórios. [Documentos manuscritos].

CFT,1980b COMISSÃO PARITÁRIA FILOSOFIA-TEOLOGIA PARA A CONSTITUIÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Relatórios das reuniões*. Piracicaba, UNIMEP, 07.mar-06.set.1980. 4 relatórios. [Documentos manuscritos].

CFT,1980c GRUPO DE TRABALHO PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Esboço de um Anteprojeto*. Piracicaba, UNIMEP, [maio.1980]. 6p. [Documento manuscrito].

CFT,1980d GRUPO DE TRABALHO PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Estudos para o anteprojeto da criação do Centro de Filosofia e Teologia*. Piracicaba, UNIMEP, jun.1980. 21p. [Documento manuscrito].

CFT,1980e GRUPO DE TRABALHO PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Anteprojeto do Centro de Filosofia e Teologia*. Piracicaba, UNIMEP, 16.out.1980. 9p. [Documento manuscrito].

CFT,1980f CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Relatório resumido da criação e implantação do Centro de Filosofia e Teologia*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.1980]. 3p. [Documento manuscrito].

CFT,1981a CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Programação para 1981*. Piracicaba, UNIMEP, 1981. 4p. [Documento manuscrito].

CFT,1981b CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Seminário sobre Educação Popular*; Programação. Piracicaba, UNIMEP, 28-30.maio.1980. 1p. [Documento mimeografado]. ANEXO: (1.) Anotações pessoais de Eli Éser Barreto César.

CFT,1981c GRUPO PERMANENTE DE REFLEXÃO E ASSESSORIA À EDUCAÇÃO POPULAR - GRAEP. *Relatórios dos encontros*. Piracicaba, UNIMEP, 06.jun.-29.set.1981. 10 relatórios. [Documentos manuscritos].

CFT,1981d SAÚDE E EDUCAÇÃO POPULAR. Piracicaba, Ed. UNIMEP, dez.1981. 92p. (Cadernos de Estudo,1). [Editado. Coletânea de textos relativos ao Seminário de Educação Popular de 30.maio.1980].

CFT,1982 CENTRO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. *Programação para 1982*. Piracicaba, UNIMEP, 1982. 3p. [Documento manuscrito].

DA,1983 DIRETORIA ACADÊMICA. *Seminário sobre teoria e prática acadêmica*; Relatório final. Piracicaba, UNIMEP, 1983. 30p. [Documento manuscrito].

DA,1984 DIRETORIA ACADÊMICA. *Primeiro e segundo seminários sobre extensão universitária*. Piracicaba, UNIMEP, 1984. 77p. [Dossiê de documentos manuscritos].

COMITÊ PIRACICABANO DE SOLIDARIEDADE

CPS,1984a COMITÊ PIRACICABANO DE SOLIDARIEDADE. *Segundo Encontro Nacional de Solidariedade com Nicarágua e El Salvador*; Relatório. Belo Horizonte, 28-29.abr.1984. 4p. [Documento manuscrito].

CPS,1984b COMITÊ PIRACICABANO DE SOLIDARIEDADE. *Terceiro Encontro Nacional de Solidariedade aos Povos da América Central*; Relatório. Piracicaba, 01.set.1984. 4p. [Documento manuscrito].

CPS,1985 COMITÊ PIRACICABANO DE SOLIDARIEDADE. *Quarto Encontro Nacional de Solidariedade aos Povos da América Central*; Relatório. Goiânia, 06-9.jun.1985. 3p. [Documento manuscrito].

NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA

NAC,1981 SILVA, Bispo Oswaldo Dias da. *Diretoria de Valorização Humana*; Anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, 22.set.1981. 3p. [Documento manuscrito].

NAC,1982a NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. *Núcleo de Valorização Humana*; Anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, abr.1982. 7p. [Documento manuscrito].

NAC,1982b NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. *Núcleo de Ação Comunitária*; Anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, maio.1982. 7p. [Documento manuscrito].

NAC,1982c NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. *Relatório* do seminário realizado para a discussão do anteprojeto de criação do Núcleo de Ação Comunitária. Piracicaba, UNIMEP, 17.maio.1982. 5p. [Documento manuscrito].

NAC,1984a NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. *Comissão de Assessoria ao NAC*; anteprojeto. Piracicaba, UNIMEP, 10.jan.1984. 4p. [Documento manuscrito].

NAC,1984b NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. *Justificativas e projetos*. Piracicaba, UNIMEP, [1984]. 9p. [Documento manuscrito].

NAC,1985 NÚCLEO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. *Projetos do NAC*; relatório. Piracicaba, UNIMEP, 12.set.1985. 13p. [Documento manuscrito].

PRONTO ATENDIMENTO INTEGRADO À COMUNIDADE

PAIC,1979 SILVA, Bispo Oswaldo Dias da. *PAIC. Relatório semestral*; jan.-jun.1979. Piracicaba, UNIMEP, 27.jul.1979. 11p. [Documento manuscrito].

PAIC,1981a LINHARES, Almir. *Relatório de atividades do PAIC*; jan.-out.1981. Piracicaba, UNIMEP, 01.dez.1981. 6p. [Documento manuscrito].

PAIC,1981b SILVEIRA, Jesse J. *Quadro de chefias e funcionários do PAIC*. Piracicaba, UNIMEP, 30.jun.1981. 3p. [Documento manuscrito].

PAIC,1981c JORGE, José Eduardo Passos. *Projeto de ampliação e modernização da clínica do PAIC*. Piracicaba, UNIMEP, 1981. 12p. [Documento manuscrito].

PAIC,1982 LINHARES, Almir. *Propostas de trabalho do PAIC para 1982*. Piracicaba, UNIMEP, 28.jan.1982. 4p. [Documento manuscrito].

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

PEA,1982a PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Modelo geral do manual do alfabetizador*. Piracicaba, UNIMEP, fev.1982. 5p. [Documento manuscrito].

PEA,1982b PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Relatório Geral*. Piracicaba, UNIMEP, [mar.1983]. 9p. [Documento manuscrito].

PEA,1982c PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Carta de Heloisa Occhiuse dos Santos a Álvaro Vieira Pinto*. Piracicaba, UNIMEP, 03.maio.1982. 2p. [Documento manuscrito].

PEA,1982d PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Avaliações pessoais - PEA, 1982*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.1982]. 14p. [Documento manuscrito].

PEA,1982e PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Funções da coordenadora, da assistente e da secretária do PEA*. Piracicaba, UNIMEP, [1982]. 3p. [Documento manuscrito].

PEA,1983a GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano. *Programa de Educação de Adultos*; avaliação inicial. Piracicaba, UNIMEP, 01.ago.1983. 10p. ANEXOS: (1.) Cartaz de convocação; (2.) Ficha para levantamento do universo vocabular; (3.) Fichas para desenvolvimento de coordenação motora. [Documento manuscrito].

PEA,1983b GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano. *Para continuar a nossa luta*. Piracicaba, UNIMEP, 31.set.1983. 6p. [Documento manuscrito].

PEA,1984a PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Histórico do Programa de Educação de Adultos*. Piracicaba, UNIMEP, s.d. 14p. [Documento manuscrito].

PEA,1984b MANZINI, Eduardo J. *Uma escola diferente*; pesquisa do nível de escolaridade e índice de analfabetismo em Vila Cristina. Piracicaba, UNIMEP, 03.maio.1984. 11p. [Documento manuscrito].

PEA,1984c PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Entrevistas sobre o PEA*. Piracicaba, UNIMEP, [maio.1984]. 6p. [Documento manuscrito].

PEA,1984d PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Abaixo-assinado*; ao Reitor da UNIMEP. Piracicaba, UNIMEP, 18.maio.1984. 2p. [Documento manuscrito].

PEA,1984e PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Ofício do Conselho Departamental do Centro de Ciências Humanas ao Reitor da UNIMEP*. Piracicaba, UNIMEP, 25.maio.1984. 2p. [Documento manuscrito].

PEA,1984f PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Relatório da reunião entre o PEA, ACTA e NAC*. Piracicaba, UNIMEP, 30.maio.1984. 2p. [Documento manuscrito].

PEA,1984g PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Carta aberta do PEA à universidade*. Piracicaba, UNIMEP, 04.jun.1984. 4p. [Documento manuscrito].

PEA,1984h PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Ofício do Reitor Elias Boaventura ao Coordenador do NAC*. Piracicaba, UNIMEP, 12.jun.1984. 1p. [Documento manuscrito].

PEA,1984i PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Comunicado interno de Francisco N. Romero e Maria Rosa das Palmeiras Romero*. Piracicaba, UNIMEP, [jun.1984]. 1p. [Documento manuscrito].

PEA,1984j ROMERO, Francisco N. *Comunicado interno do PEA*. Piracicaba, UNIMEP, 29.ago.1984. 3p. [Documento manuscrito].

PEA,1984k PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Ofício* de Francisco Romero para Elias Boaventura sobre a avaliação do PEA. Piracicaba, UNIMEP, 19.dez.1984. 5p. [Documento manuscrito].

PROJETO PERIFERIA

PP,1980a PROJETO PERIFERIA. *Relatório de atividades*. Piracicaba, UNIMEP, 26.jun.1980. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1980b PROJETO PERIFERIA. *Relatório de atividades*. Piracicaba, UNIMEP, jul-ago.1980. 5p. [Documento manuscrito].

PP,1980c PROJETO PERIFERIA. *Planejamento para 1981*. Piracicaba, UNIMEP, [set.] 1980. 13p. [Documento manuscrito].

PP,1980d PROJETO PERIFERIA. *Relatório de atividades*. Piracicaba, UNIMEP, dez.1980. 5p. [Documento manuscrito].

PP,1980e PROJETO PERIFERIA. *Plano de atuação para 1981 - Área de Serviço Social*. Piracicaba, UNIMEP, dez.1980. 4p. [Documento manuscrito].

PP,1981a PROJETO PERIFERIA. *Programa UNIMEP de pré-escolas na periferia; Plano geral*. Piracicaba, UNIMEP, [jul.1981]. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1981b PROJETO PERIFERIA. *Premissas para avaliação e planejamento*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.1981]. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1981c PROJETO PERIFERIA. *Relatório de 1981*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.] 1981. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1981d PROJETO PERIFERIA. *Planejamento para 1982; [primeira versão]*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.1981]. 18p. [Documento manuscrito].

PP,1982a PROJETO PERIFERIA. *Planejamento para 1982; [versão definitiva]*. Piracicaba, UNIMEP, [fev.1982]. 18p. [Documento manuscrito].

PP,1982b PROJETO PERIFERIA. *Algumas normas de funcionamento para as pré-escolas*. Piracicaba, UNIMEP, [1982]. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1982c PROJETO PERIFERIA. *Relatório das coordenadoras de pré-escolas*. Piracicaba, UNIMEP, [1982]. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1982d PROJETO PERIFERIA. *Relatório da Área Administrativa*. Piracicaba, UNIMEP, [jul.1982]. 5p. [Documento manuscrito].

PP,1982e PROJETO PERIFERIA. *Proposta de reestruturação da Área Psicopedagógica*. Piracicaba, UNIMEP, [jul.1982]. 7p. [Documento manuscrito].

PP,1982f BOLETIM DO PROJETO PERIFERIA. Piracicaba, UNIMEP, n.s 0 a 3, mar.-jun.1982. 4v. [Boletins mimeografados].

PP,1982g REBOREDO, Lucilia. *Projeto de estágio na área de Psicologia Social*. Piracicaba, UNIMEP, set.1982. 6p. [Documento manuscrito].

PP,1982h PROJETO PERIFERIA. *Plano trienal de trabalho do "Projeto Matão"*. Piracicaba, UNIMEP, 14.out.1982. 6p. [Documento manuscrito].

PP,1982i AGUIAR, Gertraude Wanke. *Atividades na pré-escola*. Piracicaba, UNIMEP, out.1982. 20p. [Monografia manuscrita. Apresentada como trabalho prático de aluna da disciplina de Prática de Ensino e como subsídio para um curso com professoras da pré-escola do bairro Centenário].

PP,1982j PROJETO PERIFERIA. *Síntese das reuniões realizadas entre Reitoria, Diretoria Administrativa e Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, 16.set.-16.dez.1982. 15p. [Documento manuscrito].

PP,1982k PROJETO PERIFERIA. *Educação pré-escolar e educação de adultos*. Piracicaba, UNIMEP, [dez.1982]. 3p. ANEXOS: (1.) Quadros de evolução estrutural do Projeto, 6p.; (2.) Quadro de funcionários, 3p; (3.) Organograma, 1p. [Documento manuscrito].

PP,1982l PROJETO PERIFERIA. *Funções de coordenadora, auxiliar, merendeira e professora de pré-escola*. Piracicaba, UNIMEP, [1982]. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1982m PROJETO PERIFERIA. *Funções das coordenadoras da Área de Organização Social*. Piracicaba, UNIMEP, [1982]. 4p. [Documento manuscrito].

PP,1982n PROJETO PERIFERIA. *Área de Educação para a saúde*. Piracicaba, UNIMEP, [1982]. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1983a PROJETO PERIFERIA. *Alguns pressupostos para a discussão da questão da autonomia das pré-escolas do Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, [abr.1983]. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1983b PROJETO PERIFERIA. *O Projeto Periferia da UNIMEP*. Piracicaba, UNIMEP, maio.1983. 11p. [Documento manuscrito].

PP,1983c PROJETO PERIFERIA. *Programa Integrado de Educação Popular*. Piracicaba, UNIMEP, 28.jun.1983. 8p. [Documento manuscrito].

PP,1983d PROJETO PERIFERIA. *Relatório sobre a pré-escola de Sumaré*; [de Francisco Romero a Elias Boaventura]. Piracicaba, UNIMEP, 12.jul.1983. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1983e PROJETO PERIFERIA. *Comunicado interno*; [de Francisco Romero a Elias Boaventura]. Piracicaba, UNIMEP, 01.ago.1983. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1983f PROJETO PERIFERIA. *Auto-avaliação do Projeto Periferia*; subsídios metodológicos. Piracicaba, UNIMEP, ago.1983. 18p. [Documento manuscrito].

PP,1983g PROJETO PERIFERIA. *Breve relato sobre a experiência do Projeto Periferia, Programa de Educação de Adultos e Ação Cultural e Tecnologia Apropriada*. Piracicaba, UNIMEP, 03.out.1983. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1983h PROJETO PERIFERIA. *Ofício*; de Francisco Romero para Elias Boaventura: primeira reunião do Projeto Periferia, ACTA com a Reitoria. Piracicaba, UNIMEP, 05.out.1983. 4p. [Documento manuscrito].

PP,1983i PROJETO PERIFERIA. *Boletim informativo do Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, n.1, out.1983. 10p. [Documento manuscrito].

PP,1983j PROJETO PERIFERIA. *Comunicado n. 059/83 de Francisco Romero para Elias Boaventura sobre a situação da pré-escola SÃO Jorge*. Piracicaba, UNIMEP, 11.nov.1983. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1983k PROJETO PERIFERIA. *Ofício* de Francisco Romero para Elias Boaventura, sobre o remanejamento e reestruturação de locais e de pessoal do Projeto Periferia. Piracicaba, UNIMEP, 24.nov.1983. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1984a FLEURI, Reinaldo Matias. *Primeiro Fórum de Debates da UNIMEP; Psicologia Social e Educação Popular - relatório*. Piracicaba, UNIMEP, 09.maio.1984. 6p. [Documento manuscrito].

PP,1984b PROJETO PERIFERIA. *Atas das reuniões de coordenação do Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, 16.maio-22.ago.1984. 15p. [Documento manuscrito].

PP,1984c ROMERO, Maria Rosa das Palmeiras. *Primeiro relatório da situação observada na pré-escola do bairro São Jorge*. Piracicaba, UNIMEP, 25.maio.1984. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1984d ROMERO, Francisco. *Algumas considerações sobre o debate dentro do Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, [maio.1984]. 9p. [Documento manuscrito].

PP,1984e PROJETO PERIFERIA. *Relatório da reunião da equipe da pré-escola do bairro São Jorge*. Piracicaba, UNIMEP, 10.jun.1984. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1984f PROJETO PERIFERIA. *Um breve relato sobre o Jardim Glória*. Piracicaba, UNIMEP, jul.1984. 9p. [Documento manuscrito].

PP,1984g PROJETO PERIFERIA. *Roteiro para avaliação geral do trabalho nos núcleos de pré-escola do Projeto Periferia; primeiro semestre*. Piracicaba, UNIMEP, 06.ago.1984. 6p. ANEXOS: (1.) Relatório sobre o Fórum Nacional de Educação Popular, 13.ago.1984, 2p.; (2.) Histórico das avaliações do primeiro semestre de 1984, 06.ago.1984, 3p. [Documento manuscrito].

PP,1984h PROJETO PERIFERIA. *Sistematização da avaliação geral do Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, 20.ago.1984. 31p. ANEXOS: (1.) Estágio supervisionado em “educação pré-escolar” - dossiê dos relatórios sobre o estágio realizado no primeiro semestre de 1984 nas pré-escolas do Projeto Periferia, 140p.; (2.) Contribuição das estagiárias de Psicologia Social para a avaliação do Projeto Periferia, 15.ago.1984, 3p.; (3.) Estágio em Psicologia Educacional - relatório de atividades junto ao Projeto Periferia, [ago.1984], 2p.; (4.) Síntese dos relatórios de estágio de Pedagogia realizado no primeiro semestre de 1984 nas pré-escolas do Projeto Periferia, [ago.] 1984, 2p.; (5.) Relato da avaliação do estágio de Psicologia Educacional, 23.ago.1984, 2p.; (6.) Síntese geral das discussões em grupos, 7p. [Documentos manuscritos].

PP,1984i PROJETO PERIFERIA. *Ofício* de Francisco Romero para Elias Boaventura sobre os motivos de sua saída da coordenação do Projeto Periferia. Piracicaba, UNIMEP, 20.ago.1984. 5p. [Documento manuscrito].

PP,1984j PROJETO PERIFERIA. *Revendo a caminhada*; Memória - 1983. Piracicaba, UNIMEP, [ago.1984]. 54p. [Documento multiplicado].

PP,1984k PROJETO PERIFERIA. *Caracterização do Projeto Periferia*. Piracicaba, UNIMEP, [segundo semestre.1984]. 6p. [Documento manuscrito].

PP,1984l SÍNTESE DO FÓRUM DE DEBATES DO PROJETO PERIFERIA E CURSO DE PEDAGOGIA. Piracicaba, UNIMEP, 10.out.1984. 3p. ANEXOS: (1.) Avaliação da metodologia observada, 4p.; (2.) SILVA, Cibele C.D.P.M. Questões para refletir a nossa prática, 3p. [Documentos manuscritos].

PP,1984m PROJETO PERIFERIA. *Avaliação do núcleo CECAP*. Piracicaba, UNIMEP, 23.out.1984. 4p. [Documento manuscrito].

PP,1984n PROJETO PERIFERIA. *Ofício* do grupo da creche N.S. Aparecida para a comissão colegiada do Projeto Periferia. Piracicaba, UNIMEP, 19.nov.1984. 2p. [Documento manuscrito].

PP,1984o FLEURI, Reinaldo Matias. *Relatório do Fórum de Debates do dia 24.out.1984*. Piracicaba, UNIMEP, 20.nov.1984. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1985a PROJETO PERIFERIA. *Projeto Periferia: história, conflitos, uma proposta em comunidade*. Piracicaba, UNIMEP, abr.1985. 18p. [Documento manuscrito].

PP,1985b PROJETO PERIFERIA. *Memorando* do grupo de trabalho da Favela N.S. Aparecida a vários setores da UNIMEP, comunicando sua transferência para a Favela do Jardim Camargo. Piracicaba, UNIMEP, 18.jun.1985. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1985c PROJETO PERIFERIA. *Projeto de educação infantil; experiência desenvolvida em comunidades na periferia de Piracicaba: favelas Monte Cristo, Jardim Glória, Jardim Camargo e bairro São Jorge.* Piracicaba, UNIMEP, 1985. 10p. [Documento manuscrito].

PP,1985d PROJETO PERIFERIA. *Uma experiência em comunidade; favela Monte Cristo.* Piracicaba, UNIMEP, [dez.1985]. 34p. [Documento mimeografado].

PP,1985e PROJETO PERIFERIA. *Tentativa de uma metodologia centrada na criança.* Piracicaba, UNIMEP, [segundo semestre.1985]. 3p. [Documento manuscrito].

PP,1985f PIACENTIN, Antonio I. *Pré-escola e creche CECAP.* Piracicaba, UNIMEP, [1985]. 6p. [Documento manuscrito].

REITORIA

PR 28/76 *Portaria do Reitor n.28 de 16.dez.1976:* Cria Centro de Treinamento e Extensão Universitária.

PR 37/77 *Portaria do Reitor n.37 de 21.out.1977:* Cria Programa de Apoio ao Desenvolvimento Social da UNIMEP - PAS/UNIMEP.

PR 48/77 *Portaria do Reitor n.48 de 21.dez.1977:* Nomeia José Luis Sigrist para exercer o cargo de Coordenador do Programa de Pós-Graduação e nomeia Murray Richard Senn para exercer o cargo de Coordenador do Projeto de Educação Especial.

PR 45/78 *Portaria do Reitor n.45 de 24.nov.1978:* Cria Comissão de Estudo do Tempo Integral.

PR 08/79 *Portaria do Reitor n.08 de 02.fev.1979:* Nomeia Paulo Sérgio Emerique para o cargo de Coordenador do Projeto Periferia.

PR 14/79 *Portaria do Reitor n.14 de 21.mar.1979:* Nomeia Nilo Belotto para o cargo de Coordenador da Equipe de Pastoral Universitária.

PR 15/79 *Portaria do Reitor n.15 de 21.mar.1979:* Nomeia Peri Mesquita para exercer o cargo de Coordenador do Curso de Estudo dos Problemas Brasileiros.

PR 17/79 *Portaria do Reitor n.17 de 21.mar.1979:* Nomeia Alba Salgado Belotto para o cargo de Coordenadora do Curso de Cultura Cristã e Educação Cristã.

PR 72/79 *Portaria do Reitor n.72 de 18.dez.1979:* Nomeia Sueli Mazzilli de Souza Moreira para o cargo de Coordenadora do Projeto Periferia a partir de 01.fev.1980.

PR 02/80 *Portaria do Reitor n.02 de 19.jan.1980:* Nomeia Murray Richard Senn para o cargo de Coordenador do Projeto de Educação Especial, a partir de 01.jan.1980.

PR 07/80 *Portaria do Reitor n.07 de 01.fev.1980*: Exonera Clory Trindade de Oliveira do cargo de Diretor Acadêmico da UNIMEP.

PR 08/80 *Portaria do Reitor n.08 de 01.fev.1980*: Nomeia Ely Éser Barreto César para o cargo de Diretor Acadêmico da UNIMEP.

PR 16/80 *Portaria do Reitor n.16 de 05.mar 1980*: Nomeia Bispo Oswaldo Dias da Silva para exercer o cargo de Coordenador Geral do Pronto Atendimento Integrado à Comunidade - PAIC.

PR 27/80 *Portaria do Reitor n.27 de 28.mar.1980*: Exonera Bispo Oswaldo Dias da Silva do cargo de Administrador Geral do campus Taquaral e o substitui por Lucas Monção.

PR 109/80 *Portaria do Reitor n.109 de 22.dez.1980*: Nomeia Clory Trindade de Oliveira para exercer o cargo de Diretor do Centro de Filosofia e Teologia.

PR 08/81 *Portaria do Reitor n.08 de 17.fev.1981*: Nomeia Comissão Interna para Programação dos Eventos do Ano Internacional da pessoa deficiente.

PR 34/81 *Portaria do Reitor n.34 de 01.set.1981*: Nomeia Colegiado do Centro de Filosofia e Teologia.

PR 35/81 *Portaria do Reitor n.35 de 23.set.1981*: Exonera Bispo Oswaldo Dias da Silva do cargo de Coordenador do PAIC a partir de 30.set.1981. e nomeia, interinamente, Almir Linhares para o mesmo cargo.

PR 89/81 *Portaria do Reitor n.89 de 20.dez.1981*: Integra os serviços do PAIC e da Clínica Psicológica da UNIMEP.

PR 18/82 *Portaria do Reitor n.18 de 20.fev.1982*: Nomeia Heloiza Occhiuse dos Santos para exercer o cargo de Coordenadora do Programa de Educação de Adultos, vinculado ao Projeto Periferia.

PR 27/82 *Portaria do Reitor n.27 de 12.abr.1982*: Nomeia Grupo de Trabalho para a implementação do Núcleo de Valorização Humana da UNIMEP.

PR 41/82 *Portaria do Reitor n.41 de 10.set.1982*: Nomeia Acyr Goulart para exercer o cargo de Diretor do Centro de Filosofia e Teologia.

PR 96/82 *Portaria do Reitor n.96 de 01.dez.1982*: Nomeia Acyr Goulart para exercer o cargo de Coordenador do Programa de Estudo dos Problemas Brasileiros.

PR 48/83 *Portaria do Reitor n.48 de 01.jul.1983*: Exonera Sueli Mazzili de Souza Moreira do cargo de Coordenadora do Projeto Periferia.

DIRETOR GERAL DO IEP

PD 06/82 *Portaria do Diretor Geral do IEP n.06 de 14.out.1982*: Cria o Núcleo de Ação Comunitária.

PD 27/83 Portaria do Diretor Geral do IEP n.27. de 04.mar.1983: Nomeia Antônio Olímpio de Sant'Ana para o cargo de coordenador do Núcleo de Ação Comunitária, a partir de 01.mar.1983.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

SIEP,1983a PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR. *Relatório final*. Piracicaba, Ed. UNIMEP, 1983. 28p. [Documento impresso].

SIEP,1983b TEJERINA, Hugo. *Ofício* da Comissão Organizadora do Primeiro Seminário Internacional de Educação Popular para o Conselho Universitário e Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa da UNIMEP. Piracicaba, UNIMEP, [mar.1983]. 2p. ANEXOS: Orçamento, Programação, Folder de divulgação, Ficha de Inscrição, Cartaz. [Documentos manuscritos].

SIEP,1983b MONÇÃO, Lucas Rodrigues e MACHADO, José Nemésio. *Relatório do Primeiro Seminário Internacional de Educação Popular*. Piracicaba, UNIMEP, 30.maio.1983. 6p. [Documento manuscrito].

SIEP,1983b COMISSÃO COORDENADORA DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR. *Ofício* para a Diretoria Acadêmica, solicitando participação de 43 professores no Seminário. Piracicaba, UNIMEP, 01.maio.1983. 3p. [Documento manuscrito].

DOCUMENTOS VÁRIOS

VV,1979a CARTA DE ÁGUAS DE SÃO PEDRO. Piracicaba, UNIMEP, [maio.1979]. 5p. [Documento manuscrito].

VV,1979b IEP. *Convênio entre Legião Brasileira de Assistência e Instituto Educacional Piracicabano*. Piracicaba, UNIMEP, 03.out.1979. [Dossiê de documentos manuscritos].

VV,1979c PASTORAL UNIVERSITÁRIA. *Relatório da Comissão encarregada da interpretação do tema "princípios cristãos" e apresentação da proposta da Igreja Metodista para a universidade*. Piracicaba, UNIMEP, 17.dez.1979. 7p. [Documento Manuscrito].

VV,1980a SANTA ANA, Julio de. *Carta para Elias Boaventura*. Rio de Janeiro, 28.set.1980. 2p. [Manuscrita].

VV,1980b BOAVENTURA, Elias. *O problema do Ensino Superior no Brasil*. Piracicaba, UNIMEP, out.1980. 9p. [Texto manuscrito].

VV,1981a BOAVENTURA, Elias. *Ofício* aos membros do Conselho Universitário e Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa. Piracicaba, UNIMEP, 25.mar.1981. 5p. [Documento manuscrito].

VV,1981b ADUNIMEP. *Sobre a crise da UNIMEP*. Piracicaba, ADUNIMEP, 26.jun.1981. 3p. [Documento mimeografado].

VV,1981c BOAVENTURA, Elias. *A propósito das negociações com a ADUNIMEP e da crise da universidade*. Piracicaba, UNIMEP, [1981]. 6p. [Documento manuscrito].

VV,1981d REITORIA DA UNIMEP. *Sugestões de prioridades para 1982*. Piracicaba, UNIMEP, [set.1981]. 5p. [Documento manuscrito].

VV,1982a CONSELHO DIRETOR DO IEP. *Reflexões do Conselho Diretor sobre os documentos apresentados pelos Colegiados Superiores da UNIMEP*. Piracicaba, UNIMEP, 13.fev.1982. 4p. [Documento impresso].

VV,1983a BENTUM, Jan van. *Carta ao Reitor da UNIMEP; avaliação do Programa Integrado de Educação Popular - PIEP*. Zeist, ICCO, 05.set.1983. 2p. [Documento manuscrito].

VV,1983b CASTRO, Rondon Martim Souza de. [*Avaliação do Jornal Popular*]. Piracicaba, 16.jun.1983. 6p. [Texto manuscrito].

VV,1983c WANDERLEY, Luis Eduardo. *Educação popular no Brasil; palestra proferida no I Seminário Internacional de Educação Popular*. Piracicaba, UNIMEP, 26.maio.1983. 13p. [Documento manuscrito].

VV,1984a COMITIVA DA UNIMEP. *Relatório cronológico da viagem a Nicarágua e a Cuba; de 14.jan. a 16.fev.1984*. Piracicaba, UNIMEP, s.d. 12p. [Documento manuscrito].

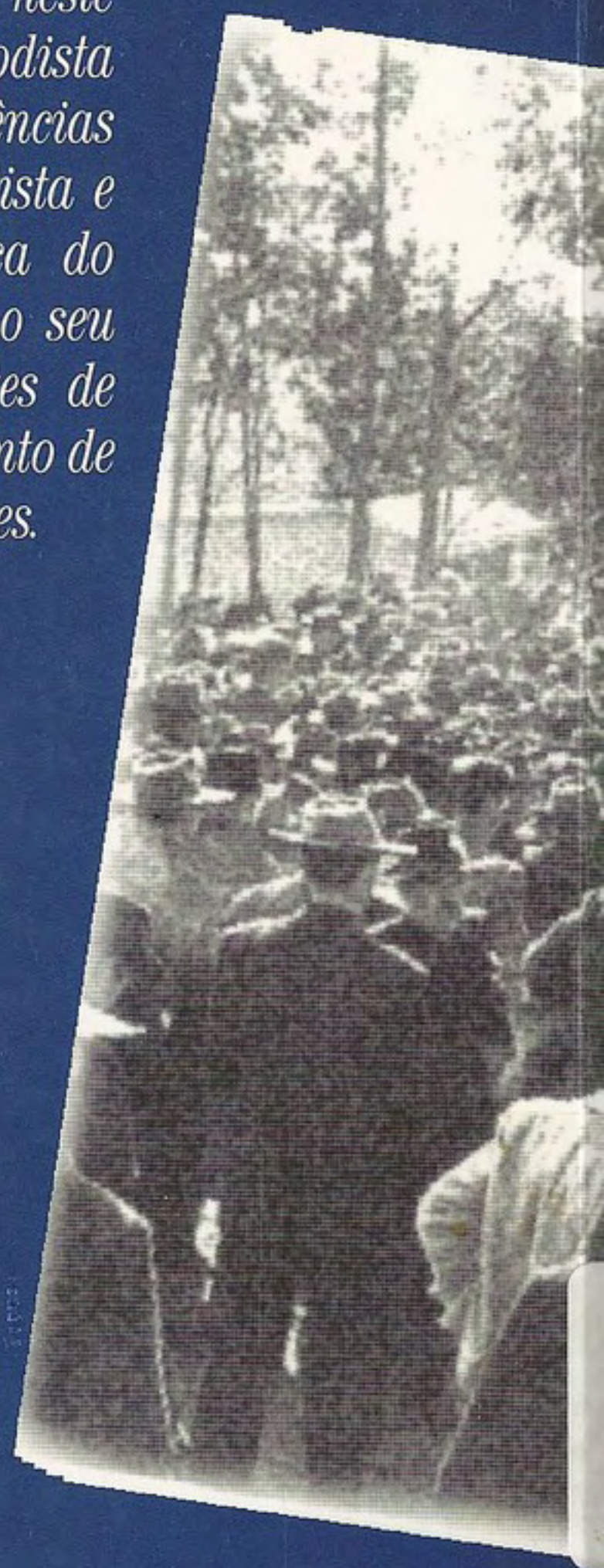
VV,1984b COMITIVA DA UNIMEP. *Compromissos assumidos pela UNIMEP junto aos vários órgãos do governo da Nicarágua*. Piracicaba, UNIMEP, [jun.] 1984. 5p. ANEXO: VELÁSQUEZ, Hugo Tejerina. **Convênios entre CNES e MED da Nicarágua e UNIMEP**. Piracicaba, UNIMEP, 28.jun.1984. 3p. [Documentos manuscritos].

VV,1985a COMANDO DE MOBILIZAÇÃO. *Documento de avaliação do Movimento de mobilização em defesa da autonomia universitária na UNIMEP*. Piracicaba, UNIMEP, 21.mar.1985. 2p. [Documento manuscrito].

Nota

- 1 Documentos classificados alfabeticamente por setores da UNIMEP. Dentro de cada setor os documentos seguem a ordem cronológica.

A extensão tem sido um meio pelo qual a universidade brasileira se desincumbe de seu compromisso social de maneira assistencialista. Em momentos de grande mobilização social, porém, alguns setores de universidades buscam inserir-se em processos de educação popular, com a perspectiva de promover o avanço do movimento popular. Experiências significativas, neste sentido, foram as realizadas pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) a partir de 1978. Tais experiências indicam que, apesar de sua conotação assistencialista e burocrática, elas abrem espaços para a presença do movimento popular na universidade, acirrando no seu interior contradições entre perspectivas divergentes de saber-poder, que geram crises e provocam o surgimento de novos projetos articulados com organizações populares.



ISBN 85-87103-08-3



9 788587 103086